

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre  
Curso: Mestrado em Educação Especial  
Domínio Cognitivo e Motor

**Transição para a Vida Ativa**  
**A Inclusão na Vida Ativa de Jovens com Necessidades Especiais**

Autora: Marília de Jesus Bonito Guiomar

Portalegre  
31 de janeiro de 2019

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre  
Curso: Mestrado em Educação Especial  
Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação de Mestrado

**Transição para a Vida Ativa**  
**A Inclusão na Vida Ativa de Jovens com Necessidades Especiais**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial,  
Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Especialização em Problemas Cognitivos e Motores, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Panaças.

## **Agradecimentos**

Ficarei eternamente grata, mas não será o suficiente, por isso, terei de reconhecer algumas pessoas especiais, que me acompanharam ao longo deste mestrado.

Este trabalho foi conduzido e realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Luisa Panaças, da Escola Superior de Ciências e Educação de Portalegre. No decurso das nossas investigações e nas nossas hesitações fui prontamente guiada pelos seus conselhos, orientação e encorajamento.

Que a Doutora possa encontrar aqui a expressão da minha profunda gratidão.

Ao meu marido Fernando por toda a sua paciência e compreensão pelas minhas ausências não só na nossa vida privada como na vida laboral a qual também partilhamos e inúmeras vezes teve de assegurar sozinho.

Aos meus queridos Pais que mais uma vez me auxiliaram na continuidade da minha realização académica.

À Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre pela oportunidade que me concedeu, de frequentar o Mestrado em Educação Especial.

## **Resumo**

Umas das inovações pedagógicas fundamentais e proveitosas das últimas décadas, foi sem dúvida a inclusão de jovens portadores de necessidades especiais. Os grandes iniciadores deste movimento, foram seguramente as famílias de muitos destes jovens, aos quais se foram juntando um grupo numeroso de profissionais, investigadores e, por último, responsáveis políticos.

Warnock (1978) foi um grande impulsionador desta história recente e inacabada.

Esta investigadora consagrou o novo conceito de Necessidades Educativas Especiais e o seu valor implícito da igualdade na diferença (igualdade nos direitos e fins, diferença dos processos e recursos para alcançar aqueles), a importância da intervenção precoce, da orientação e de apoio à integração laboral, as novas linhas de orientação para a formação de professores, e a reorganização das escolas de forma a se poder realizar a transição da escola para o trabalho. O acesso ao trabalho sempre foi e continua a ser um dos grandes objetivos comum dos homens, sendo um dos instrumentos mais importantes de inclusão das pessoas na sociedade, sinónimo de ser livre, independente e autónomo, indispensável para aceder a uma sociedade desenvolvida e beneficiar do sistema de proteção social. Não só a escola como também a família e a sensibilização dos empresários farão com que este processo aconteça com maior eficiência.

Palavras-chave: "Igualdade"; "Inclusão"; "Integração laboral".

## **Abstract**

One of the fundamental and useful pedagogical innovations of the last decades was undoubtedly the inclusion of young people with special needs. The great initiators of this movement were surely the families of many of these young people, joined by a large group of professionals, researchers and, lastly, political leaders.

Warnock (1978) was a great booster of this recent and unfinished story.

This researcher established the new concept of Special Educational Needs and its implicit value of equality in difference (equality in rights and ends, difference of processes and resources to reach those), the importance of early intervention, orientation and support to labor integration, the new guidelines for teacher training, and the reorganization of schools in order to make the transition from school to work. Access to work has always been and continues to be one of the great common objectives of men and is one of the most important instruments for the inclusion of people in society, a synonym for being free, independent and autonomous, indispensable for accessing a developed society and benefiting from system of social protection. Not only the school but also the family and the awareness of entrepreneurs will make this process happen more efficiently.

Key words: "Equality"; "Inclusion"; "Labor integration".

## **Siglas utilizadas**

CEI – Currículo Específico Individual

EE – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

TVA – Transição para a Vida Ativa

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Desenvolvimento Económico

Constituição do Júri:

Presidente: Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Orientador: Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

# Índice geral

	<b>Página</b>
Introdução.....	9
Capítulo I - Enquadramento Teórico	
1.1 - Inclusão .....	13
1.2 - A educação Especial em Portugal.....	19
1.3 - Legislação .....	23
1.4 - Preparação para a vida ativa.....	28
1.5 - Famílias .....	33
1.6 - Transição escola/trabalho.....	36
1.7 - Integração laboral de Jovens com Necessidades Especiais .....	37
1.8 - As empresas e a integração laboral .....	39
1.9 - O profissional de saúde e a pessoa com Necessidades Especiais .....	41
1.9.1 - Do modelo médico ao modelo social.....	43
1.9.2 - O terceiro modelo: o modelo biopsicossocial.....	47
1.9.3 - A importância do fisioterapeuta na vida da pessoa com deficiência e na educação inclusiva .....	50
Capítulo II - Método	
2.1 - Fundamentação do método .....	54
2.2 - Identificação do problema a estudar .....	56
2.2.1 - Contextualização do estudo e caracterização do território .....	57
2.2.2 - Objetivos .....	58
2.2.3 - Participantes .....	58
2.2.4 - Instrumentos.....	64
2.2.5 - Procedimentos.....	66
Capítulo III - Apresentação dos Resultados	
3.1 - Resultados das entrevistas aos jovens .....	67
3.2 - Resultados das entrevistas às famílias .....	94
3.3 - Resultados das entrevistas aos empresários .....	103



## Capítulo IV - Discussão dos Resultados

4.1 - Discussão dos resultados obtidos nas entrevistas efetuadas aos jovens.	110
4.2 - Discussão dos resultados obtidos nas entrevistas efetuadas às famílias / mães.....	113
4.3 - Discussão dos resultados obtidos nas entrevistas efetuadas aos empresários.....	115
Conclusões e Implicações.....	119
Bibliografia.....	123
Anexos.....	135
Anexo 1 - Guião para entrevista aos jovens	
Anexo 2 - Guião para entrevista às famílias	
Anexo 3 - Guião para entrevista aos empresários locais	
Anexo 4 - Análise das Entrevistas aos Jovens	
Anexo 5 - Análise das Entrevistas às famílias	
Anexo 6 - Análise das Entrevistas aos empresários locais	
Anexo 7 - Declaração do consentimento informado	

## Índice de quadros

	<b>Página</b>
Quadro 1 .....	47
Quadro 2 .....	48

## Introdução

Este trabalho é realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor e resulta de uma preocupação pessoal pela inclusão de jovens com necessidades educativas especiais na vida ativa. Gostava de me manter “atenta” às problemáticas da educação em geral e mais especificamente sobre estes alunos e o seu futuro, aquando da conclusão da escolaridade obrigatória, na vida ativa.

Quando estamos perante um aluno com NEE, não basta conhecer a sua problemática, ou a sua situação familiar ou o seu percurso educativo, mas também conhecer as suas ambições para o futuro e preparar a sua saída para a vida ativa e laboral. Daí proponho tentar dar resposta à problemática “Como se tem desenvolvido o processo de inclusão na vida ativa dos jovens de um concelho do Alentejo interior, com idades compreendidas entre os 18 e 22 anos que concluíram a escolaridade obrigatória?”

Este estudo surge com uma discussão há mais de duas décadas. De acordo com *European Agency for Development in Special Needs Education* (2006, p. 9), “a transição da escola para o emprego constitui um momento muito importante para todos os jovens e, ainda mais, para os que apresentam necessidades educativas especiais”.

Segundo o estudo da Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais, “uma boa vida para todos”, tal como “um bom emprego para todos” constituem os objetivos finais de um processo de transição. Os tipos de respostas ou a organização das escolas, não podem impedir o resultado de tal processo. A transição da escola para o mercado de trabalho deve incluir a participação contínua do jovem, o envolvimento da sua família, a coordenação entre todos os serviços envolvidos no processo educativo do aluno e uma estreita colaboração com o sector do emprego (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2006).

Outra das razões deste estudo, é que este possa vir a ser uma mais valia para o conhecimento sobre a temática da Transição para a Vida Ativa, permitindo às escolas melhorarem e refletirem sobre os resultados e a eficácia da implementação dos Programas de Transição para a Vida Ativa (TVA), para que estes jovens após a conclusão da escolaridade obrigatória possam chegar ao mercado de trabalho.



Collet e Klingenberg, (1998, citados por Ferreira, 2008), consideram que apesar dos esforços, os resultados são ainda insuficientes, na medida em que se colocam questões em relação ao que os professores vão desenvolvendo. Realmente, para responder às necessidades de transição dos alunos, tal como acontece com outras tendências educacionais, muitos programas de transição estão a ser desenvolvidos e implementados sem a recolha de dados em relação à eficácia dos serviços ou à evolução do programa, e sem mediação dos efeitos dos programas nos respectivos alunos.

A sociedade evolui de forma dinâmica, numa movimentação global, na qual se inscreve a ação educativa que se constrói influenciada por diferentes contextos. Existe um conjunto de mensagens, imagens, valores, normas e ações que se geram e se desenvolvem a partir de relações mais ou menos complexas estabelecidas entre vários sistemas (Dias, 1993).

Os grandes responsáveis pelo ato educativo, são a escola e a família. Na escola existe uma aprendizagem formal do indivíduo, mas a sua educação não se limita ao sistema escolar. Segundo Costa (2004) o objetivo na educação de jovens com necessidades especiais visa sobretudo o aperfeiçoamento de competências que cooperem para uma futura inserção não só social como profissional e para uma vida autónoma e integrada

Por sua vez Costa (2006) apresenta os objetivos da educação a longo prazo, sendo estes semelhantes a todos alunos, independentemente do nível das suas aptidões/ competências intelectuais, onde se pretende essencialmente que todos consigam atingir o seu máximo potencial de capacidades, tornando-se elementos produtivos e responsáveis da sociedade, promovendo e demonstrando a sua cultura e os seus valores morais.

Pode-se dizer que a palavra competência é complexa e ambígua, devido, principalmente, à confusão terminológica existente em relação aos distintos significados que lhe são atribuídos. Contudo, pode-se referir a alguns dos seus componentes essenciais:

- A diversidade de elementos que contém, tanto pessoais (conteúdos, destrezas, motivações...) como os relacionados com os contextos nos quais se desenvolve;
- O seu intuito eminentemente ativo, já que só terá sentido após a sua concretização;
- A imprescindível utilidade de toda a competência para a adaptação a qualquer contexto, especialmente de trabalho, pelo que deverá ser sempre uma aprendizagem polivalente e flexível;
- A transferência das aprendizagens de uns contextos para outros;



- Um saber atuar eficaz, eficiente, intencionado e imediato, capaz de gerar novas aprendizagens.

Há um fator essencial que se destaca quando abordamos o conceito de competência segundo García, Aretio, L., Ruiz Corbella, M. e García Blanco, M. (2009):

É que isso não é o resultado de aprender um único elemento, mas a conjugação de vários aspetos, tanto pessoais quanto relativos a um contexto. Na convergência, ambos os conhecimentos necessários que devem estar presentes para apoiar e fazer sentido e conteúdo para a ação como destreza, habilidades, que colaboram para a execução correta dessa ação e o contexto no qual ela é adquirida ou desenvolve (p. 60).

Para Villa e Poblete (2007) implica do sujeito saber, saber fazer, saber conviver, saber utilizar, saber ser. O domínio destas competências origina na superação de uma série de dificuldades. García, Aretio, L., Ruiz Corbella, M. e García Blanco, M. (2009) referem que é benéfico que todos os cidadãos sejam ativos em todos os contextos agora e no futuro.

Para Sanz (2006) pode-se dizer que se trata de uma formação centrada naquele que aprende e nos diferentes cenários. À família compete funções de desempenho diferentes das escolas, uma vez que a esta cabe estabelecer os primeiros contactos com o novo membro.

Ladd, Herald e Andrews (2006) defendem que os indivíduos são influenciados pela forma, como relacionam com os outros, desde as primeiras idades.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. Começar-se-á por fazer um enquadramento teórico sobre a temática, abordando os conceitos: Inclusão, A Educação Especial em Portugal, Legislação, Preparação para a Vida Ativa, Famílias, Transição escola/trabalho, Integração laboral de Jovens com Necessidades Especiais, As empresas e a integração laboral, O profissional de saúde e a pessoa com deficiência.

Seguidamente, no capítulo II, Método, apresenta-se a justificação da metodologia, identificação do problema a estudar, os objetivos, a fundamentação, os participantes, os instrumentos, os procedimentos, a contextualização do estudo e caracterização do território.

No capítulo III os resultados e o capítulo IV corresponde à análise e discussão dos resultados.



*“A escola é um lugar de aprendizagem e uma parte daquilo que lá se aprende tem aplicação na vida adulta”*

*Perrenoud (1995)*



## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo é dedicado à revisão bibliográfica que, sem pretensões exaustivas, alicerça teoricamente o presente trabalho de investigação. Deste modo, foram focados os seguintes aspetos: a Inclusão, A Educação Especial em Portugal, a Legislação, a Preparação para a vida ativa, as Famílias, a Transição escola/trabalho, a Integração laboral de Jovens com Necessidades Especiais, as Empresas e a integração laboral, e o Profissional de saúde e a pessoa com deficiência.

### 1.1 - Inclusão

O desenvolvimento social tem feito com que haja mudanças de mentalidades, permitindo a orientação e a crescente preocupação com o conceito da inclusão sobretudo ao nível do *design*, de forma a que seja uma realidade. O assumir da diferença e das dificuldades a ultrapassar determinam a necessidade de procurar novas soluções.

Um novo modelo de sociedade consciente de mais direitos reforça a um desenho universal, e logo a um *design* inclusivo.

Todos nós, no nosso dia a dia, já fomos confrontados com dificuldades nos espaços que nos circundam como também nos produtos que usamos.

Com a evolução da arquitetura Portuguesa, desde a idade do bronze até à atual, demonstra-nos que foram sempre superadas barreiras com a aplicação de novas técnicas e a crescente preocupação para a inclusão.

O progresso do ensino fez alargar horizontes, de onde nasceram alguns arquitetos nacionais reconhecidos internacionalmente.

Hoje em dia acredita-se que a dignidade humana estabelece novos desafios e não obstáculos, obrigando um entendimento do indivíduo, como tal, o ponto de partida aceite atualmente parte do princípio da diversidade humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma que “Todos os homens nascem iguais em liberdade e direitos”, artigo 1.º, e ainda que “cabe a cada indivíduo todos os direitos e todas as liberdades anunciadas na presente declaração, sem nenhuma



distinção por razões de cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, por origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou outra consideração”. Art.º 2.º

Uma das filosofias que contribui para uma inclusão social de forma a diminuir a discriminação é a filosofia do *design* inclusivo, fazendo com que se possa criar produtos harmonizados à diversidade humana. O *design* inclusivo procura uma adaptação, de uma faixa extensa da população, a possíveis alterações próprias da evolução etária e acidentes pessoais. Entende-se por acessibilidade a concepção e também a reorganização de determinados espaços, de forma a obter condições seguras para as pessoas com mobilidade condicionada.

Story (2001) refere várias definições do *design* universal, em que expõe e dá exemplos dos seus princípios aprovados na 2.ª versão do documento de *Princípios do Design Universal*, em 1997:

- 1) Igualdade na possibilidade de uso, em que o design universal é útil a proporcionar instrumentos e espaços aptos para diversos tipos de capacidade sendo que todos têm direito ao seu uso;
- 2) Flexibilidade no uso, considerando que deve ser possível a adaptação a espaços e instrumentos do quotidiano a preferências ou capacidades, como por exemplo instrumentos possíveis de serem utilizados pela mão esquerda ou direita;
- 3) Uso simples e intuitivo, que permita a fácil compreensão, independentemente, da escolaridade, da cultura ou da experiência;
- 4) Informação perceptível, referindo a importância de uma boa comunicação em termos verbais, tácteis e pictóricas que seja útil ao utilizador;
- 5) Tolerância ao erro, em que a aplicação do design universal minimiza a quantidade de erros e a má utilização accidental, eliminando barreiras que os possam proporcionar;
- 6) Mínimo esforço físico, apelando ao conforto e segurança;
- 7) Dimensão e espaço para a aproximação e o uso, em que se defende proporcionarem espaços com características que possibilitem uma segura utilização dos mesmos, tendo em conta a dimensão do espaço suficiente para a sua manipulação, uma boa postura, questões ergonómicas e de mobilidade.

O *National Information Center for Children and Youth with Disabilities* (1995), adotou como definição de inclusão a prática de fornecer a crianças com deficiência uma educação na sala de aula normal. Para Salend (1998, citado por Martins, 2000), a inclusão constitui





“um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário” (p. 23). Segundo Boatwright (1993), e Alper e Ryndak (1992), citados por Correia e Cabral (1997b) e por Martins (2000), para vários autores a inclusão “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (p. 23). Smith e Cols (1995), citados por Martins (2000), definem a inclusão como sendo “a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante grande parte do dia escolar” (p. 24). Para Nielsen (1999) “Inclusão é tida como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas” (p. 9).

Mas afinal o que é a inclusão? Este termo tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação, que consistiam em agrupar e retirar do ensino regular os alunos com deficiência que apresentassem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem.

Segundo Marques (2001) que também o chamou de paradigma da acessibilidade, pois nele são consideradas a correspondência de oportunidades, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. e o respeito e aceitação da diferença. Nos ideais espalhados pela proposta da inclusão sobressaíram ainda mais as particularidades da sociedade da qual fazemos parte: uma sociedade diversificada, heterogênea, que necessita de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente edificados e de lutar pelo reconhecimento da diferença.

Sprinthall e Collins (1994) expõem o papel das competências cognitivas na aceitação social, afirmando que uma maior capacidade de compreensão interpessoal conduz a uma maior aceitação social, através da capacidade de assumir os pontos de vista dos outros, o que poderá conduzir a uma maior probabilidade de serem jovens sociáveis e competentes nos relacionamentos com os colegas e esses relacionamentos bem-sucedidos contribuirão, por sua vez, para o desenvolvimento sociocognitivo.

A inclusão tem a capacidade de inserir a pessoa com deficiência na sociedade; porém é necessário que a pessoa em causa esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Para Sassaki (2006), a integração consistiu em um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e dos seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que



abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência.

A integração escolar destes indivíduos numa escola inclusiva veio aumentar o sucesso pessoal e académico dos alunos e Wilson, (2000) refere que inclusão define igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que respeitamos, mas que não pomos em prática.

"Este objetivo educacional é um direito e um dever que inclui a preparação de um ambiente educacional e social adequado para o desenvolvimento pessoal e social e, por sua vez, deve ser atendido tanto pela sociedade quanto pelo indivíduo." (Fontao, 1999, p.71).

No entanto Ainscow e Ferreira (2003), defendem que a inclusão escolar teve o seu epicentro nas pessoas em situação de deficiência inserindo-se nos movimentos contra a exclusão social, como a emancipação feminina, tendo como base a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana.

A inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência como também para todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

Wilson (2000) descreve que a verdadeira escola inclusiva estaria longe de se concretizar, uma vez que é muito importante construir uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar.

Uma outra reflexão e segundo Thomas, Walker e Webb (1998) o *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define que uma escola inclusiva deve ser uma escola que reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos; trabalha com, não é competitiva; pratica a democracia, a equidade, ou seja indo todos estes princípios ao encontro da Declaração De Salamanca (UNESCO, 1994).

Todos os profissionais que trabalhem numa escola inclusiva, onde só pode desenvolver-se uma educação inclusiva, devem criar ferramentas ideais para que o acesso à educação seja para todos sem exceção.

Segundo Morgado (2003) qualquer aluno “tende cada vez mais a ser considerado um sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e formação (p. 84).



Falar de educação inclusiva, segundo Sanchez (2003) é falar de uma aprendizagem dentro da sala de aula, em grupo e este ser um grupo heterogêneo.

Ainscow (1997) refere três razões que influenciam a criação de salas de aulas mais inclusivas, a “utilização eficaz de recursos naturais, improvisação e planificar a classe como um todo” (p.16). Não se pode subentender que uma educação inclusiva será uma educação com baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a importância das situações estimulante, demonstrando incentivos à criatividade.

No nosso país houve uma enorme e impetuosa adesão ao movimento da inclusão/educação inclusiva, uma vez que o Despacho 105/97, de 01 de julho 21, vai adquirir os seus princípios,

criando docentes de apoio educativo, em permuta dos professores de educação especial, compreendendo deste modo o docente de apoio educativo, como docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea a).

A inclusão escolar cria mudanças nos sistemas e a integração escolar exige mudanças nos sistemas. A inclusão escolar beneficia qualquer pessoa, todas ganham, adaptando a sociedade para atender às necessidades das pessoas com deficiência, tornando-se mais atenta às necessidades de todos. A inclusão escolar defende todas as pessoas com e sem deficiência. Por sua vez a integração escolar visa prioritariamente a pessoa com deficiência contentando-se com transformações superficiais fazendo com que as pessoas com deficiência se adaptem aos modelos já existentes na sociedade. Na inclusão dá-se valor à individualidade de pessoas com deficiência, não querendo disfarçar as suas limitações, uma vez que elas existem. Na integração espelha-se um pensamento integrador, tratando as pessoas com deficiência como um bloco homogêneo, disfarçando as suas limitações para que a possibilidade da inserção seja maior. A inclusão nasce da certeza que todos somos diferentes, recusando “os normais”, “os especiais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.



Na literatura referente ao assunto, verificamos expressões diferentes quando nos referimos ao termo inclusão, o que parece indicar tratar-se de uma palavra de carácter polissémico.

Assim, Ainscow (2005) refere-se à inclusão como sendo uma transformação do sistema educacional de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam a ser contemplados. Este conhecido investigador divide a inclusão num processo constituído por três níveis: a presença, a participação e a aquisição.

A presença relaciona-se com a permanência da criança na escola; A participação significa que o aluno tem que ser ativo e deve participar em todas as atividades escolares; A aquisição de conhecimentos implica que o educador tem que ter a certeza de que o educando está presente na aula, participa nas tarefas, mas esta a aprender, não fazendo nunca “figura de corpo presente”.

Concluindo, para Ainscow (2005) a inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa a palavra inclusão deriva do verbo incluir, originado do latim *includere*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir a frase "colocar também". O termo refere a conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar.

O conceito de escola inclusiva veio, por sua vez, reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino e baseia-se no princípio de que os objetivos educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir (Costa 1998).

Incluir é um conceito centrado na diferença por isso é centrado na sala de aula. A resolução de problemas é feita em colaboração, os professores usam estratégias e a sala de aula favorece a adaptação e apoio. Para Booth, (1980 citado por Louro, 2001), importa desviar o foco da atenção dos alunos para nos centrarmos nas escolas, nos sistemas educativos e nas sociedades. pois é nelas que se encontram as barreiras ao propósito de incluir.

Parafraseando Rodrigues (2007) a inclusão é um ideal político, filosófico, social e educacional a atingir, mas no seu percurso intervêm inúmeros elementos que o transformam num processo altamente complexo.



Desde os anos 70 que os movimentos contra a exclusão, assentes na defesa dos direitos do cidadão com condição de deficiência, exigem uma cidadania plena e a participação em todos os sectores da sociedade. Segundo Rodrigues (2000) o conceito de inclusão não nasceu do vazio. É em fins de 70, princípios de 80, que toma a forma mais atual, quando um grupo de pais de crianças com NEE severas exige a colocação de seus filhos nas escolas das suas comunidades, pretendendo pôr fim à constante discriminação de que eram alvo. Começa, assim a caminhada da escola integradora para a escola inclusiva. E essa caminhada, rumo a uma escola diferente, pressupõe alterações significativas na forma de fazer educação.

Uma escola inclusiva é, assim, aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas (Correia, 1999).

Na opinião de Rodrigues (2006) o conceito de “exclusão”, bem como o seu reverso de “inclusão”, não se revelam nem adequados nem pertinentes, para “ler” os grandes problemas sociais e essa não pertinência aplica-se logicamente à sua transposição para produzir inteligibilidade sobre os grandes problemas da educação e, em particular, da escola.

Constata-se como “boa prática” a aceitação e inclusão de alunos com NEE pelo facto de esta inclusão ser um fator de formação pessoal e social para todos os outros alunos e uma forma precoce de inclusão na sociedade, sendo a inclusão escolar um bom princípio para fomentar a inclusão social futura (Lima- Rodrigues, 2007).

Cada vez mais cabe à escola prever respostas educativas, de forma a procurar soluções para a inclusão de crianças com NEE em contextos naturais. Só assim será possível proporcionar-lhes uma realização ao nível pessoal e uma vivência plena na idade adulta.

## **1.2 - A Educação Especial em Portugal**

Os progressos científicos conferidos nas áreas das concepções ideológicas, da medicina, das pedagogias, das tecnologias, da psicologia da educação, os novos conceitos sobre as causas dos comportamentos humanos, as delimitadoras do desenvolvimento e as noções



de normalidade ou desvio afastam-nos definitivamente de conceitos como predeterminação e fatalismo levando-nos a uma Educação Especial evolutiva na maioria dos países desenvolvidos, incluindo Portugal. (Panaças, 2011). Assim sendo este desenvolvimento remete/demonstra o surgimento de um novo período mais meditativo. No entanto, o crescimento/evolução das concepções face às pessoas com deficiência foi lento até ao princípio do século.

Jiménez (1991, citado por Panaças, 2011) dissocia a evolução dessas concepções em três grandes episódios/épocas: a pré-história da Educação Especial (E.E.), o aparecimento da E.E., compreendida como "atenção assistencial", distinta da educação regular, que denominou como 2.<sup>a</sup> época e a de uma terceira, que surge na segunda metade do século XX, com novos conceitos e novas orientações e que denominou como 3.<sup>a</sup> época.

Assim sendo, descreveu a 1.<sup>a</sup> época até ao remate do séc. XVIII, a qual se caracterizou particularmente pela ignorância, rejeição ou, em algumas sociedades, pelo temor e veneração.

Foi nesta fase que foram constituídos os primeiros hospícios para indivíduos com deficiência, os quais se retinham como exclusivos de auxílio, e sendo eles vistos como irrecuperáveis. É também, até ao fim do séc. XVIII, que diversas tentativas ficaram reconhecidas pois constituíram as primeiras tentativas de educação: Segundo a Doutora, Ponce de Léon (1509/1584) empenhou-se na educação das então chamadas crianças surdas-mudas e cria o método oral; L' Epée (1712/1789) criando em Paris, em 1755, uma escola pública também para surdos-mudos; Haüy (1745/1822) cria, também em Paris, em 1784, a primeira escola de cegos; Louis Braille (1806/1852) inventa o alfabeto táctil para cegos, emergido assim as primeiras experiências pedagógicas, aliadas à educação de pessoas com deficiências auditivas e visuais.

A 2.<sup>a</sup> época aparece no início do séc. XIX, a qual se descreve pela chegada de instituições especializadas ao de atendimento a indivíduos com deficiência. É no início deste século que se aumentam empenhos mais organizados, voltados para as deficiências mais visíveis. A sua principal função era a de proteger, proporcionar cuidados e, ao mesmo tempo, separar da sociedade o indivíduo com deficiência. Segundo Panaças (2011) Itard (1774/1838) encontra, pela primeira vez, o modo como testemunhar e demonstrar que é possível educar uma criança considerada como idiota, assim os trabalhos que este desenvolve com a criança selvagem instigaram uma enorme polémica nos meios



acadêmicos, dando início a uma pedagogia curativa e reabilitadora. Porém a educação especial, foi ministrada até meados do séc. XX em escolas especiais.

Com o surgimento da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente com a expansão das escolas, alargou-se uma pedagogia diferencial.

Os trabalhos de Binet são também considerados como fortes contributos para a segregação de crianças com deficiências desenvolvendo-se as escolas e as classes especiais à volta das distintas etiologias da deficiência. Durante muito tempo é dado ênfase à avaliação e definição da deficiência, afirmando-se como um dos fundamentais preceitos para conduzir as situações de deficiência. No progresso das linhas pedagógicas surgem correntes inovadoras, como as de Maria Montessori (1870/1952) e Decroly (1871/1922).

Por fim, a 3.<sup>a</sup> época surge com a Declaração dos Direitos Humanos e assinala uma mudança significativa na segunda metade do séc. XX. Esta distingue-se por uma grande expansão da E.E., em quantidade e qualidade. A normalização constituiu uma enorme movimentação nos anos recentes, influenciando a E.E, baseando-se na convicção de que as oportunidades e condições de vida das pessoas com deficiência se devem aproximar às das pessoas ditas "normais", sendo que o surgimento destes princípios levou não só há integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino, bem como à saída de muitas crianças com deficiência das instituições onde recebiam atendimento.

A educação especial influenciou, foi influenciada e foi-se reformando no decorrer das épocas em função das concepções e das políticas que predominaram em cada uma delas.

A Educação Especial em Portugal evoluiu de modo idêntico à dos restantes países, porém com certas dissemelhanças nos limites cronológicos, sendo que o processo de integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular se desenrolou mais tarde.

Em Portugal a primeira fase da educação especial equivale a um vazio de soluções às situações de deficiência; assim os indivíduos com deficiência que não ficavam com as famílias eram atendidos em instituições hospitalares.

Foi no séc. XIX criado em 1822, pelo Rei D. João VI, em Lisboa, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos.



A segunda fase da educação especial em Portugal tem início no princípio do século XX e é descrita pela subsistência de institutos e asilos para cegos e surdos, usualmente de carácter privado e pela proliferação e progresso do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, sob a tutela do "Ministério da Instrução" (S N R, 1983).

No início do séc. XX existiam em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos (SNR, 1983).

Em 1916 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, inicialmente designando e Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, tendo-lhe sido entregue mais tarde o nome do seu fundador. Refere Sousa (1998) que este Instituto dependia do Ministério da Instrução e dirigia-se ao estudo e encaminhamento de crianças com deficiência mental e perturbações da linguagem. Competia ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira dirigir e organizar os serviços distribuindo as crianças para instituições apropriadas, ao mesmo tempo que se preparava o pessoal docente para essas crianças.

Foi neste instituto que surgiu a primeira experiência de integração, o qual norteou classes regulares com a comparência de crianças com dificuldades de aprendizagem.

A instrução de professores de crianças anormais sob a tutela do Ministério da Instrução aconteceu em 1941 neste mesmo instituto. A criação de serviços responsáveis pela organização de meios educativos para crianças com deficiências, emergiu na década de 60 do séc. XX, sendo criados internatos e semi-internatos, sendo que em Portugal, nesta década era a Segurança Social que assegurava, em grande escala, a educação de crianças com deficiências. Por sua vez, é nesta fase que grupos de pais começam a organizar-se em associações com carácter não lucrativo para criar centros de atendimento com carácter educativo (SNR, 1983), sendo a Segurança Social responsável pela formação de professores e pela organização de serviços de apoio precoce.

A terceira fase inicia-se com a Reforma do Ensino, em 1973, reconhecida na Lei n.º 5/73. O Ministério da Educação começa a dar maior ênfase às crianças com deficiência, convertendo o ensino regular amplo a estes alunos. As Divisões de Ensino Especial nas Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário foram criadas com a reforma de 1973. Após o 25 de Abril de 1974 surgem a modernização da Educação Especial em Portugal (S.N.R., 1983), sendo que são consagrados os direitos ao ensino e igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, pela Constituição de 1976, submetendo o Estado a praticar uma política de incorporação/integração dos indivíduos com deficiência.





As cooperativas de ensino especial (CERCI) que visam dar soluções educativas face às escassas respostas oficiais surgem a partir de 1974.

É no início dos anos 90 do séc. XX e que surge a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 a qual atualiza a legislação existente e assim instituem-se, pela primeira vez, medidas relevantes, como por exemplo: a permuta da classificação das deficiências por categorias, pela noção de necessidades educativas especiais, assente em preceitos pedagógicos e não médicos. A responsabilização da escola regular pelas dificuldades dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; o reconhecimento do papel dos pais e a explicitação de medidas a apropriar que se alicerça no princípio de que a educação destes alunos se deve efetuar no meio o menos restritivo possível.

Deste modo, verifica-se uma evolução semelhante à dos outros países, onde os princípios assentam na adequação de práticas educativas e a uma transformação de atitudes dos intervenientes no processo educativo (Felgueiras, 1994).

Pode concluir-se então que nos últimos anos têm-se enfrentando grandes mudanças no que diz respeito à educação, sendo que uma delas é a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Com o processo de inclusão toda a criança com algum tipo de deficiência tem direito à escolarização. As escolas passam a ter de se reinventar, sendo necessárias adaptações arquitetónicas e práticas pedagógicas que atendam toda a diversidade.

### **1.3 - Legislação**

O desenvolvimento da independência do aluno deverá ser cuidadosamente planeado ao longo de todas as experiências de aprendizagem. Aos alunos que apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências do currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o Programa Educativo Individual (PEI) com um Plano Individual de Transição (PIT) para a vida ativa (artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

O Programa Educativo Individual (PEI) constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter



permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Responde à especificidade das necessidades de cada aluno, é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalidade e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade, permitindo aos alunos completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso (DGIDC, 2008).

O modelo de PEI a usar em cada escola deve ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico (artigo 9.º), devendo obrigatoriamente incluir os seguintes dados:

- . Identificação do aluno;
- . Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- . Indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- . Definição das medidas educativas a implementar;
- . Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- . Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- . Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- . Identificação dos profissionais responsáveis;
- . Definição do processo de avaliação da implementação do PEI;
- . Data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

A elaboração e aplicação do PEI inserem-se num processo integrado e contínuo, realizado no âmbito de uma equipa pluridisciplinar. O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra (artigo 11.º).

O PEI é obrigatoriamente revisto no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico podendo, no entanto, ser igualmente revisto a qualquer momento.

Assim sendo o artigo 14 começa por explicar que aos alunos com NEE de carácter permanente, que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT), promovendo a transição para a vida pós-escolar através de uma atividade



profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

O PIT deve ser implementado três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória e deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária devendo ser assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, assim como pelos encarregados de educação e pelo próprio aluno.

Por sua vez, foi implementada a Portaria n.º 201-C/2015 a qual anula a Portaria n.º 275-A/2012 com o intuito de regularizar o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, incluídos no currículo específico individual (CEI), estando estes em decurso de transição para a vida pós-escolar, e consagra-se à composição dos planos individuais de transição (PIT) de alunos incluídos nos CEI, tendo como objetivo primordial o avigoramento e melhoramento das aptidões pessoais, sociais e laborais, visando assim uma vida adulta de qualidade e sobretudo autónoma.

O desenvolvimento de um plano de transição baseado num currículo funcional é fundamental bem como um ambiente integrado de aprendizagem e com suporte da comunidade. A construção deste plano deverá apoiar-se nos direitos fundamentais de uma sociedade inclusiva. Segundo Cónego (1999) na altura em que se elaboram os currículos adequados a cada um dos jovens com NEE, deve-se tentar prever o seu futuro, atendendo às capacidades individuais e às potencialidades do meio.

Segundo Rojo e Pastor (1997) o PIT deverá conter três princípios básicos:

- ❖ A intervenção deverá ter um carácter ecológico, centrando-se no contexto social e a intervenção educativa deverá conter as expectativas individuais e os diferentes ambientes onde a pessoa se desenvolve. Os programas deverão assegurar a preparação do jovem para a transição em diferentes contextos.

- ❖ A intervenção deverá ter um carácter integrador da ação educativa, desenvolvendo-se em contextos normalizados.

- ❖ A planificação da ação deve ter em conta que a adaptação social implica uma mudança não só do indivíduo, mas também a capacidade que este tem de realizar transformações no meio.

O Plano Individual de Transição é uma medida educativa que tem como objetivo reduzir as dificuldades que surgem na passagem de um certo papel para outro, do papel de estudante para o de trabalhador (Brown, 1989). Ainda segundo este autor o objetivo do



Plano de Transição é conseguir que os jovens sejam capazes de construir os seus projetos de vida sendo que, cada conhecimento que faça parte deste plano, devem constituir fins em si mesmos com significado na vida presente e futura do jovem. O currículo deverá ser funcional, ter uma formação profissional baseada na comunidade e ter como finalidade a obtenção de um posto de trabalho.

A elaboração do PIT passa por uma primeira fase, para conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real. Inventariadas as possibilidades há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas. Para além dos aspetos relativos a uma futura profissão ou atividade ocupacional, o PEI dos alunos em fase de transição deve contemplar atividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer. Deve também explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional (DGIDC, 2008).

A programação exige, assim, interdisciplinaridade e envolvimento comunitário, sem os quais será difícil atingir os objetivos propostos no plano de transição (West & Col, 1999). O Decreto Lei n.º 3/2008, o qual vinha regulamentando a educação especial nos últimos dez anos, foi substituído no dia 6 de julho de 2018 pelo Decreto Lei n.º 54/2018.

Este tem como linha condutora e principal objetivo que cada escola perceba que a diversidade de alunos é uma mais valia. A escola deve adaptar os processos educativos a cada indivíduo mediante as suas características, de forma a encontrar modos de lidar com essas diferenças. Todos os alunos devem participar na vida e meio educativo, sendo que a escola deve recorrer a todos os meios que dispõem, para esse efeito. O Decreto de Lei 54/2018 propõe um desenho universal de aprendizagem e numa aprendizagem multinível no acesso ao currículo. Os modelos curriculares flexíveis são a base essencial desta abordagem, bem como o acompanhamento das intervenções implementadas, o diálogo e acompanhamento dos pais e encarregados de educação e implementação de medidas de apoio, as quais devem ser estruturadas em diferentes níveis de educação dependendo das



respostas educativas que se fazem essenciais aos diferentes alunos, valorizando sempre os seus potenciais e conveniências.

Este Decreto Lei enuncia uma série de medidas que visam o suporte da aprendizagem e da inclusão, sendo elas divididas em três "categorias", medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

Segundo o Decreto Lei 54/2018, as medidas universais visam:

- a) A diferenciação pedagógica,
- b) As acomodações curriculares,
- c) O enriquecimento curricular,
- d) A promoção do comportamento pró-social,
- e) A intervenção com o foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas seletivas visam:

- a) Os percursos curriculares diferenciados,
- b) As adaptações curriculares não significativas,
- c) O apoio psicopedagógico,
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens,
- e) O apoio tutorial.

As medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas,
- b) As adaptações curriculares significativas,
- c) O plano individual de transição,
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado,
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O Decreto Lei 54/2018 converte ainda as Adaptações ao processo de avaliação, na materialização de:

- a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como inquéritos, entrevistas, registos de vídeo ou áudio,
- b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital,
- c) A interpretação em Língua Gestual Portuguesa
- d) A utilização de produtos de apoio,
- e) O tempo suplementar para a realização da prova,



- f) A transcrição das respostas,
- g) A leitura dos enunciados,
- h) A utilização de sala separada,
- i) As pausas vigiadas,
- j) O código de identificação das cores nos enunciados.

Para além de todas estas medidas e materialização da adaptação ao processo de avaliação, são instauradas equipas multidisciplinares de auxílio à educação inclusiva e centros de apoio à aprendizagem.

#### **1.4 - Preparação para a vida ativa**

A preparação para o emprego começa na infância quando se brinca aos papéis ocupacionais e a família discute “o que pretendes ser quando fores grande?”. As expectativas individuais em relação a si próprio desenvolvem-se num contexto de expectativas familiares e sociais. É crucial o papel da família no desenvolvimento da auto-imagem relativamente ao emprego ou à “dependência económica”.

Tem-se vindo a observar, nos anos mais recentes, uma maior mudança nas atitudes, perceções e expectativas. Os anos 70 do século XX testemunharam o início do enfoque no direito dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem a terem um trabalho produtivo. As oportunidades pós-escolares para adultos jovens com dificuldades de aprendizagem profundas eram tradicionalmente muito limitadas, eram na sua maioria excluídos do mercado de trabalho, devido a considerar-se que os empregadores procuravam uma força de trabalho que pudesse funcionar independentemente, com apoio e orientação mínimos.

Segundo Riaño-Galán (2014) as pessoas com deficiência física ou mental devem estar integradas no mercado laboral, exercendo seu papel como cidadãos ativos, autónomos e com um nível de qualidade de vida adequado.

A *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2006) indica 20 fatores-chave relevantes que levam a resultados bem-sucedidos com uma clara ligação às oportunidades de emprego:



1. Enquadramento legal:

Existe um quadro legal nacional sobre educação inclusiva no ensino secundário e as escolas recebem o apoio necessário. Existe um quadro jurídico que permite às instituições oferecer diferentes níveis de aprendizagem com diferentes currículos que conduzam a diferentes níveis de qualificações.

2. Motivação e comprometimento:

Os diretores são altamente motivados, comprometidos, dedicados

Uma atmosfera de compromisso, carinho e pertença, juntamente com atitudes positivas, contribui para a criação de oportunidades iguais. A equipe acredita nas habilidades dos alunos e vê oportunidades em vez de desafios.

3. Liderança:

A liderança do diretor da escola é eficaz, distributiva, apreciada e respeitada.

4. Altas qualificações:

Professores e pessoal de apoio são altamente qualificados.

5. Mais formação e oportunidades educacionais:

Oportunidades de formação contínua são oferecidas a todos os funcionários de educação e apoio para garantir a qualidade na educação. O setor educacional recebe apoio suficiente para garantir e salvaguardar uma abordagem centrada no aluno.

6. Multidisciplinaridade:

São estabelecidas equipas multidisciplinares que incluem todos os profissionais envolvidos, adotam uma abordagem de trabalho em equipa e cooperam bem com outros serviços.

7. Parceria, cooperação e estruturas de redes:

Parcerias envolvendo todas as partes interessadas e serviços são estabelecidas, formalizadas e coordenadas. Isso inclui o estabelecimento de estruturas de cooperação com empresas locais para treino prático.

8. Relações adequadas / classes pequenas:

Existe uma relação professor / aluno adequada, graças a turmas pequenas. As relações adequadas entre estudantes, coordenadas ao nível da escola, fornecem a ampla gama de apoio necessária.

9. Avaliação:



Os alunos participam de esquemas de avaliação antes de iniciar o programa. Isso significa que os programas mais apropriados são selecionados, correspondendo às habilidades e desejos dos alunos.

10. Abordagens centradas no aluno:

Uma abordagem centrada no aluno adapta métodos e materiais pedagógicos, o currículo, métodos de avaliação e objetivos, etc., às necessidades individuais. O foco está nas capacidades dos alunos

11. Planos individuais:

Planos individuais de educação / aprendizagem / formação / transição são desenvolvidos e implementados e conduzem a currículos individuais

12. Flexibilidade:

As configurações dos programas são flexíveis, garantindo que a estrutura e a duração dos programas respondam às necessidades dos alunos (por exemplo, prolongando a duração do curso, oferecendo estágios mais longos nas aulas preparatórias, etc.).

13. Percursos:

Existem opções para melhorar a qualificação ou o grau, para mudar para um programa diferente, escolher entre diferentes profissões e ter um certificado acadêmico e / ou profissional.

14. Certificados:

Documentos / portfólios são mantidos nas habilidades e conquistas dos alunos e no suporte que eles exigem no local de trabalho.

15. Garantia de qualidade:

As partes interessadas estão comprometidas com as estratégias de garantia de qualidade e melhoria. Os programas são implementados e certificados para melhorar a qualidade e a preparação dos formandos para o mercado de trabalho

16. Estratégia de redução de abandono:

A escola desenvolve e implementa medidas educacionais eficientes que previnem ou reduzem as desistências e encontram novas alternativas educacionais para aprendizes descomprometido

17. Correspondência:





A instituição de ensino é capaz de combinar os requisitos de habilidades do mercado de trabalho e as habilidades dos alunos. Os professores / formadores conseguem adaptar os seus métodos pedagógicos de acordo com as necessidades dos empregadores.

18. Apoio na transição:

Orientadores de carreira informam e orientam os alunos sobre as possibilidades de emprego. Eles facilitam e apoiam o contato com os empregadores, fornecem apoio com trabalho aplicações, ofereçam informações e assistência aos empregadores e forneçam apoio adicional aos jovens, etc.

19. Disponibilidade de pessoal e recursos:

Quer formadores de emprego, conselheiros de carreira e mentores, bem como recursos estão permanentemente disponíveis durante a transição para o trabalho e durante o emprego. Programas formais de orientação profissional, e serviços de apoio, incluindo cuidados posteriores e preparação de empregadores, estão permanentemente disponíveis

20. Acompanhamento:

A equipa competente fornece atividades de acompanhamento, durante o tempo necessário, abordando as necessidades de empregadores e jovens recém-formados, a fim de manter o emprego dos alunos nas empresas.

Segundo Riaño-Galán (2014) a transição dos jovens para a vida adulta é considerada um processo multidimensional que inclui o início do itinerário de trabalho, a intensificação da participação social na comunidade e o início do processo de emancipação da família (Cobb & Alwell, 2009; Kaehne & Beyer, 2009, Martínez Rueda, 2002, Test, Maazzotti et al, 2009, Trainor, 2008).

Foram os Estados Unidos da América quem mais programas desenvolveu para trabalhar nos processos de transição de jovens com deficiência.

A publicação da Lei sobre a Educação de Pessoas com Deficiência (1997) foi um marco importantíssimo que explica grande parte do desenvolvimento deste tipo de programa. Essa lei criou o dever de formalizar um Plano Educacional Individual que estabeleça os objetivos da transição e os serviços de apoio que serão necessários (Wittenburg, Golden & Fishman, 2002). O processo para melhorar a transição envolve a participação e coordenação de programas escolares, serviços para adultos e apoio natural dentro da comunidade (Alwell & Cobb, 2009).



Os contextos inclusivos criam-se e promovem-se. A inclusão profissional é uma dimensão fundamental no percurso inclusivo: na autonomia (económica, nomeadamente) e da realização pessoal. A própria construção da autonomia com vista à inclusão profissional coloca, a montante, importantes desafios à própria escola, a que ela muitas vezes não responde e adia para os sistemas de formação profissional (Candeias, 2009).

Ainda segundo Rodrigues (2001) há uma fase que se denomina de transicional e que diz respeito aos programas que são dirigidos aos alunos que não estejam a atingir os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade (14 ou mais anos) e aos seus problemas, geralmente severos, necessitam de um conjunto de medidas que venham facilitar a sua inserção no mundo laboral. Neste caso, os programas, habitualmente chamados de programas de transição individualizados não só fazem apelo a adaptações curriculares significativas e generalizadas e ao ensino e aprendizagem em cooperação, como também pedem o envolvimento do aluno em atividades comunitárias, devendo ser-lhe facultada uma atenção individual.

De uma maneira geral, a transição da escola para a vida ativa, ou seja, para a vida na comunidade, decorre durante a adolescência. Há alguma dificuldade em definir cronologicamente o grupo etário correspondente à passagem para a vida adulta e a entrada no mundo do trabalho. Normalmente, é o período correspondente aos últimos anos de escolaridade obrigatória (14-18 anos) com ou sem período intermédio de preparação para o emprego (Vieira, 1994).

É claro que cabe à escola um papel preponderante na preparação dos seus alunos para as expectativas pós-escolares.

Segundo Libâneo (2013), a escola apresenta-se como uma unidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo e tem a missão de formar pessoas capazes de pensar e aprender promovendo formação global e melhor qualificação profissional assim como desenvolvimento de atitudes e de cidadãos solidários.

Segundo Guichard (1995) no momento da transição o aluno deve ter uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe possibilitem o acesso ao mundo do trabalho e à sua participação na vida social.

Entre as soluções a adotar para orientar os jovens com NEE para a vida ativa devem-se diagnosticar as suas necessidades na comunidade em que vivem, fixar relações de cooperação com serviços e instituições para perceber melhor as necessidades de cada um,



garantir a formação e orientação profissional para o emprego, informar-se dos recursos da comunidade social e cultural, assegurando a inserção sócio laboral apropriada.

Segundo Rojo e Pastor (1997) o conceito de transição da escola para o mundo do trabalho, não só faz referência ao momento intermédio entre a escola e o alcançar de um trabalho, mas também a um processo que é suscetível de ser estruturado em etapas, sendo necessário em cada uma delas conseguir objetivos “vitais”. Este processo inicia-se na escola e também é aqui que se planeia a inclusão das pessoas com NEE, havendo por isso necessidade de se ter em atenção a sua educação para a inclusão sócio laboral futura.

## **1.5 - Famílias**

Subentende-se que a família é como um sistema, em que se integram outros sistemas num constante desenvolvimento e evolução, sendo um sistema aberto, que recebe influências e influencia. A família é sinónimo de um lugar onde nascemos, crescemos e morremos, um sítio próprio de criação, aprendizagem, interação e socialização. É sujeita a pressões, ficando vulnerável a desequilíbrios e a situações de stress. Com o nascimento de uma criança com deficiência sobressai esse factor de desequilíbrio e de stress familiar, o que implica uma reorganização das vivências, novas rotinas de forma a dar resposta às limitações da criança com deficiência. Para Nobre, Montilha e Temporini (2008) existe a necessidade de se conceber apoio às famílias a fim de atenuar o *stress* sendo que Sá e Rabinovich (2006) defendem que a extensão desse impacto altera de acordo com o grau da deficiência da criança e de acordo com a forma como a família recebe essa notícia, pois como Ferland, (2009) refere cada família aborda a situação segundo sua personalidade.

É fundamental que estas crianças sejam apoiadas e acompanhadas assim como a sua família, sendo esta um dos principais suportes deste sistema.

A família é entendida como rede primária de interação social e provedora de apoio indispensável à manutenção da integridade física e psicológica do indivíduo. Assim, a família torna-se referência nas crenças, valores e comportamentos do indivíduo, à medida que pune ou premeia suas atitudes, orientando-o quanto à forma de agir (Campos, 2004).



Deste modo, o suporte familiar pode ser entendido como a capacidade da família em oferecer aos seus membros: constância, cuidado, carinho, atenção, diálogo, informação, autonomia, empatia, afetividade, aceitação e liberdade (Baptista & Oliveira, 2004).

De acordo com Campos (2004) o efeito principal do suporte fundamenta-se à medida que é percebido pelo recetor como satisfatório, de maneira que esse recetor se sinta valorizado, amado, reconhecido, compreendido, cuidado e protegido e, ainda, fazendo parte de uma rede de informações e recursos que com ele são partilhados. É essa percepção que vai permitir ao indivíduo enfrentar o ambiente, de forma a lhe trazer resultados positivos que contribuam para o seu bem-estar psicológico, aumento da autoestima e redução do stress.

O suporte familiar é considerado um dos fatores de maior relevância, por ser uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade, e ter como algumas de suas funções reunir e fornecer recursos para a satisfação das necessidades básicas, além de funcionar como um amortecedor de impactos sociais na vida de seus integrantes (Baptista, 2004; Carvalho & Almeida, 2003).

Hartup (1996) e Bierman (2007) referenciam que a relação com os outros assegura um âmbito fundamental ao desenvolvimento social e emocional dos jovens com Necessidades Especiais, assim como Rubin (2004, citado por Crockett e Hardman, 2010), enaltecem a importância da criação de uma coesa rede de amigos e familiares sem necessidades especiais.

Para Hartup (1996) e Newcomb e Bagwell (1996) quanto maior for a interação com amigos maior será a atividade social. Segundo Bukowski e Hoza (1989), Newcomb e Bagwell (1996) e Price 1996 todas essas particularidades da amizade são importantes na aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais. O ser humano, quando tem as suas expectativas satisfeitas pelo suporte social e familiar, apresenta uma menor predisposição a desordens mentais, assim como autoestima elevada, quando comparado com o que não tem suas necessidades satisfeitas (Lahey & Scoboria, 2005).

Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson e Zane (2007) realizaram um estudo com o objetivo de analisar o impacto da família no desenvolvimento da carreira. Concluíram que, mais que o envolvimento familiar em si, o padrão de interação familiar tem um impacto significativo no desenvolvimento da carreira do jovem adulto com NEE. Os jovens com famílias que lhes davam oportunidades de exploração e mesmo de insucesso,



apresentaram, em adultos, uma maior autodeterminação e autonomia na tomada de decisões.

Musgrave (1979), Davies (1989), Marques (1991, 1997), Rego (2003) Cerutti e Knopf (2010) expõem que existem inúmeras vantagens quando os pais são elementos ativos na vida escolar de jovens com Necessidades Especiais. No entanto Sampaio (1996) afirma que os pais, atualmente, estão excessivamente ocupados e não dão a devida atenção aos filhos.

Por outro lado, as famílias com uma dinâmica mais protetora, tiveram como resultado opções de emprego mais limitadas e níveis de independência reduzidos nestes indivíduos enquanto adultos. Segundo Vieira, Mendes, Frota e Frota (2008) as decisões tomadas pelos pais são de extrema importância, pois estas são indispensáveis para a integração ou não da criança com deficiência no âmbito social. Para além destas evidências, este envolvimento tem, ao longo do tempo, gerado uma alteração nos papéis, responsabilidades e perspectivas dos elementos presentes no processo educativo de alunos com NEE. Como consequência desta participação têm-se observado mudanças positivas ao nível das reformas educativas relacionadas com o acesso de alunos com NEE ao currículo comum (Morningstar, 2002).

No entanto, a aplicação destas práticas tem características particulares que a tornam difícil de implementar. Por vezes, a perceção da família e dos agentes educativos quanto à melhor forma da família se envolver com a escola, difere. As diferenças culturais, o estrato socioeconómico ou o nível educativo das famílias também têm influência no tipo de participação e colaboração no processo educativo (Morningstar, 2002).

Noutros casos, as famílias relatam que os objetivos desenvolvidos pela escola para os seus educandos, e, portanto, aqueles que aparecem nos seus PEI, não estão de acordo com aquilo que elas gostariam que fosse desenvolvido (Ward, L., Mallett, R., Heslop, P., & Simons, K, 2003).

Muitos dos problemas acima referidos surgem na sequência das famílias não terem capacidades para lidar com o processo de transição. Tal como se constatou com os jovens, as famílias não sabem como agir nem qual o melhor caminho a percorrer. Para ajudar estas famílias é importante disponibilizar-lhes treino e capacitação sob a forma de ações de apoio (alínea e) do artigo 30º, DL 3/2008) programas, apresentações, sessões de treino,



feiras, conferências, visitas a agências de trabalho (Noonan, P., Morningstar, M., & Erickson, A., 2008).

### **1.6 - Transição escola/trabalho**

O princípio do número sete da Declaração dos Direitos da Criança (1959) diz:

A criança tem o direito de receber uma educação que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Tem que beneficiar de uma educação que favoreça a sua cultura geral e permita, em condições de igualdade e oportunidade, desenvolver as suas faculdades, o seu juízo pessoal e o seu sentido da responsabilidade moral e social, assim como chegar a ser um membro útil na sociedade. (Princípio n.º 7)

O direito à educação só faz sentido se houver condições sociais que permitam a sua realização. O princípio da igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, incluídas as pessoas com problemas físicos ou mentais, constitui um valor inalienável. A incorporação escolar exige continuidade na incorporação laboral.

Um dos efeitos de se estar empregado é o factor segurança, planificação do futuro, condição social, acesso ao consumo, proteção social, acesso a uma melhor formação, cultura, níveis de saúde, relações sociais e realização pessoal.

A preparação para a vida activa não podia estar mais explícita na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

Os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados a viver uma transição correta da escola para a vida adulta. As escolas devem ajudá-las a serem economicamente ativas e instalar as atitudes necessárias para a vida diária, ensinando habilidades funcionais que respondam às demandas sociais e à comunicação e às expectativas da vida adulta. (p. 34)

Para Vieira et al. (2008) a época referente ao fecho da adolescência e começo da fase adulta é marcada por proeminentes mudanças, entre as quais se pode destacar a passagem de estudante para trabalhador.



Riaño-Galán (2014) descreveu que as pessoas com deficiência física ou mental devem estar introduzidas no mercado laboral, sendo que para Santos e Alberte (1999) o emprego surge, assim, como um bem precioso.

A realidade da sociedade é outra, encontrar emprego é difícil e instável. A integração social fica melindrada, com um sistema que elimina postos de trabalho e faz com que os poucos que existem sejam flexíveis. As pessoas com deficiência são altamente penalizadas com este tipo de situação, uma vez que se considera que as limitações não permitem a execução de tarefas para as quais são contratados.

No mundo do trabalho a existência de barreiras que bloqueiam o acesso às pessoas com deficiências é gritante, o que faz com que o número de desempregados de pessoas com deficiência seja o triplo da população.

Todas as pessoas com deficiência têm direito à vida e aos recursos económicos e sociais que lhe proporcionem viver com o máximo de dignidade e autodeterminação. Torriço e Peris (2005) afirmam que os governos e as empresas devem assegurar medidas para a diversidade dos seus trabalhadores tendo em conta as necessidades de cada um: físicas, tecnológicas, sociais, educacionais e comportamentais; conciliação da vida familiar e profissional.

### **1.7 - Integração laboral de Jovens com Necessidades Especiais**

Hoje em dia um dos objectivos da escola passa pela evolução da personalidade dos nossos jovens. Através da educação nas escolas procura-se que os jovens atinjam o seu máximo a nível individual e social. Para Fontao (1999) este objetivo educacional é tanto um direito quanto um dever e inclui a preparação de um ambiente educacional e social apropriado para o desenvolvimento dos indivíduos.

Para que tudo funcione na sua plenitude é preciso incorporar os jovens na escola, no trabalho e na vida sociocultural. A formação para a transição do mundo educativo para o mundo laboral, nas pessoas com deficiência é muito variada. Um dos grandes objetivos no processo educativo é a preparação destes alunos para determinadas tarefas laborais quando terminem a escolaridade obrigatória, mas apesar dos esforços as dificuldades em aceder ao trabalho continuam a ser uma realidade (Fontao, 1999).



A transição para a vida ativa requer uma mudança em todos os aspetos da pessoa com NE visto que será confrontada com novas situações, sejam elas a nível profissional, social ou familiar. Esta transição pressupõe uma integração para a qual transitam, necessitando de uma adaptação a novas situações, como também o desenvolver da sua personalidade através de uma característica pessoal que lhe permita a sua realização. O acesso ao mundo do trabalho é assim um dos principais fatores para a inserção sócio laboral.

Um dos pontos negativos da inserção de jovens com NE no mundo sócio laboral é o facto de estes necessitarem de uma formação e preparação profissional adequada. Para enfrentarem o mundo do trabalho, os pais deverão ser educados, que para haver uma inserção laboral, os seus filhos necessitam de formação profissional.

Outros pontos essenciais são:

- Exigência que a lei se cumpra nos empregos protegidos;
- Desenvolvimento de planos de formação para pessoas com NE;
- Promoção de políticas ativas de emprego orientadas para pessoas com NE;
- Apoio à integração laboral a partir das escolas;
- Potenciação de sistemas individuais de valorização que, diferenciando entre as habilidades adquiridas e aquelas com potencial de aprendizagem, facilitem e apoiem a integração laboral;
- Acesso das pessoas com NE a “todos” os sectores da vida económica;
- Incidir em campanhas de mentalização de modo a sensibilizar as entidades patronais.

A transição do jovem da escola para a vida ativa deve ser um trabalho realizado de forma gradual, assim como a transição para a vida ativa e para o mundo dos adultos carece de uma orientação adequada para que o jovem obtenha uma autonomia que lhe permita adaptar-se ao mundo e às características dos adultos.

Para Fernandez (1999) a inserção e integração profissional são fatores preponderantes para a participação cívica e social e para as relações humanas e afetivas na comunidade. Para que haja sucesso na transição dos jovens com NE para a vida ativa é necessária uma junção de objetivos entre o jovem, a sua família e a administração educativa. Os caminhos a seguir para se poder guiar os jovens com NE para a vida ativa devem partir de uma análise das suas necessidades na comunidade em que vivem, fixar relações de cooperação com serviços e instituições para perceber melhor as necessidades de cada um, garantir a formação e orientação profissional para o emprego, informar-se dos recursos da





comunidade social e cultural, assegurando a inserção sócio laboral apropriada. Segundo Santos e Alberte (1999) é fundamental apostar no emprego. Para Rogan, Grossi, e Gajewski, (2002, citado por Guy, Sitlington, Larsen & Frank, (2009), o trabalho surge como a componente fulcral de uma vida adulta de qualidade.

Para Brown, L., Shiraga, B., e Kessler, K. (2006) os indivíduos com necessidades especiais alcançam a capacidade de se incluir, com sucesso.

### **1.8 - As empresas e a integração laboral**

A dificuldade do acesso ao trabalho, no contexto laboral de hoje em dia, faz com que a pessoa com deficiência tenha ainda mais dificuldade em arranjar trabalho. É necessário juntar à vontade e ao esforço de cada jovem com deficiência a boa vontade das empresas. Segundo Brown, Shiraga e Kessler (2006) uma das mais proeminentes características da integração social no trabalho é a oportunidade de interagir e desenvolver relações sociais. Perante as dificuldades que qualquer cidadão enfrenta na procura de emprego, os jovens com deficiência têm também de ultrapassar barreiras que lhes são particulares. Para além das barreiras físicas existem as barreiras de caráter interpessoal, como a proteção familiar, deficiências educativas e de formação. O ultrapassar destas barreiras e dificuldades cria a necessidade de se desenvolverem novas estratégias de modo a possibilitar a igualdade de oportunidades de acesso ao mercado laboral.

Segundo Villegas (1999) isto será fomentado pelo aprofundamento do melhor conhecimento e análise da situação, salientando, porém, Martins (2005) a importância da promoção de políticas de emprego.

Para obter esta igualdade é preciso ter em conta as seguintes ações:

- A melhoria do marco legal que deve proteger e garantir os direitos laborais das pessoas com deficiência;
- A orientação profissional de cada pessoa com base nas suas características e atitudes;
- Melhoria dos recursos formativos, com a finalidade de promover a adaptação dos trabalhadores à contínua evolução, especialmente tecnológica, do mercado de trabalho;
- A adequação do posto de trabalho da pessoa desde uma perspetiva ampla e integradora.



Estas ações são muito importantes para que futuramente as empresas possam planear em matéria de emprego a integração laboral. Nunca será de mais referir que a experiência das empresas que empregam pessoas com deficiência seja uma mais valia para este processo. Todo este processo da inserção sócio laboral dos jovens com NE não deixa de ser de caráter político-económico-social e ético.

As ações que mais favorecem a inserção sócio laboral são:

- A formação (cursos formativos adaptados às distintas capacidades);
- O incremento e a diversificação de ofertas (cumprimento da reserva legal de postos de trabalho para pessoas com NE estabelecido pela legislação portuguesa);
- O aumento das políticas ativas de emprego;
- A informação permanente às empresas sobre as vantagens fiscais que derivam da contratação de pessoas com deficiência;
- Sensibilização da sociedade e das organizações (públicas e privadas) no sentido de olharem para as pessoas com deficiência como cidadãos que necessitam de um posto de trabalho para serem autónomos.

A sociedade beneficia com a integração social e laboral de pessoas com deficiência, sendo que a maior parte dos países da comunidade Europeia criou leis no sentido de a promover. Em Portugal foram criados benefícios fiscais para as empresas empregadoras e quotas de emprego na administração pública.

Em Espanha a legislação estabelece, segundo Pereira e Fernandez (1999) um sistema triplo trazido para o grupo de pessoas com deficiência, e salientam:

- O desenvolvimento de uma atividade laboral nas mesmas condições dos outros trabalhadores;
- Centros de emprego com a modalidade de emprego protegido;
- Centros ocupacionais cuja finalidade é a de superar os obstáculos que a deficiência implica para a integração social.

Na Alemanha, a proteção laboral para as pessoas com deficiência apresenta as seguintes alternativas:

- A atividade laboral exerce-se a troco de uma remuneração com contrato e com o direito a uma proteção especial;
- O trabalhador para além do salário recebe uma prestação social.

Em França, no aspeto laboral coexistem duas modalidades de emprego:



- O emprego protegido, que inclui oficinas, centros de trabalho e centros de ajuda ao trabalho;
- O emprego convencional nos sectores público e privado.

Goulart e Coimbra (2008) e Buciuniene e Kazlauskaite (2010) desenvolveram diferentes pesquisas; porém, em ambas concluíram que de forma geral, os funcionários e gestores confiam e apreciam as capacidades das pessoas com Necessidades Especiais.

### **1.9 - O profissional de saúde e a pessoa com necessidades especiais**

Desde 1980 o modelo social da deficiência foi sendo desenvolvido defendendo a importância do papel dos vários agentes sociais na criação de situações de incapacidade, de exclusão e de desigualdade social, no dia a dia das pessoas com deficiência, contrariando o modelo médico, do ano de 1960, que se fundamenta numa questão de direitos humanos e na responsabilidade social. Desde o século XXI e no decorrer deste pensamento, a Europa, ficou sensível a estas reivindicações, dando orientações aos seus estados membros para que inclusão social fosse um marco importante para uma sociedade sem barreiras. Em Portugal criou-se uma legislação específica para que o cidadão com deficiência tenha uma participação plena na sociedade. Como Ayres (2004) destaca, existem no campo da saúde da pessoa com deficiência diversos serviços e proposições nas práticas em saúde, mesmo existindo um grande desenvolvimento técnico-científico, existem limitações que deem resposta às complexas necessidades da saúde da pessoa com deficiência, havendo uma necessidade de existirem novas referências para a assistência com base em conceitos de integralidade e cuidado. Segundo Lacerda e Valla (2006) esta integralidade e cuidado tem como base o acolhimento, a intersubjetividade e as escutas dos sujeitos.

Lacerda e Valla (2006) defendem que o modelo médico é feito segundo um diagnóstico e tratamento da doença com base num saber científico, tendo como prioridade as alterações e lesões do corpo em prol do sujeito e das suas necessidades, sem dar espaço às preocupações e sofrimento das pessoas. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como um estado completo de bem-estar físico, psicológico e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Conforme esta visão a saúde não depende



apenas das características físicas próprias de cada indivíduo ou das doenças que o possam afetar. A saúde depende igualmente das condições psicológicas e sociais e do ambiente que rodeia cada pessoa. O conceito de saúde está diretamente relacionado com o conceito de qualidade de vida. Para a OMS (1994) a qualidade de vida é entendida como a percepção que cada indivíduo tem da sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais vive e em relação com os seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. De acordo com Almeida, Tissi e Oliver (2000) é possível identificar através da assistência à saúde das pessoas com deficiência que muitas vezes não se trata de um problema físico e funcional, mas sim de outros processos sociais e relacionais que condicionam desigualdades entre os cidadãos, fazendo com que haja uma necessidade de reestruturação do ponto de vista da organização e prática dos serviços. Ayres (2004) propõe que exista uma relação entre a normatividade morfofuncional e outras normativas fazendo com que haja o verdadeiro interesse em ouvir o outro e tudo o que isso implica. Merhy (2000) diz-nos que há a necessidade de ser singular, e para Mattos, (2004), isso implica a busca de construir, a partir do diálogo com o outro, projetos terapêuticos individualizados.

Este estudo leva-nos à necessidade de trazer para primeiro plano as discussões teóricas e práticas, as necessidades de saúde nos seus contextos de vida assinaladas pela pessoa com deficiência criando um diálogo e reflexão entre todos os envolvidos.

Até há pouco tempo a sociedade atribuía ao médico um estatuto de Deus dando-lhe um enorme poder. Com o passar dos anos, o confronto entre a realidade e o papel místico do médico, imposto pela sociedade, criou a necessidade de alterar a formação e a percepção dos mesmos levando a diferentes graus de stress físico-emocional (Machado, 1997; Ramos-Cerqueira & Lima, 2002). A ética aplicada à medicina tornou as relações mais estáveis, permitindo que os interesses da pessoa se sobrepusessem aos interesses do médico. Desses princípios éticos destacamos o bem-estar da pessoa, o sigilo como forma de respeito e autonomia do paciente, num contexto de justiça (Baerøe, 2017). A preocupação com a saúde física sempre foi motivo de inquietação da humanidade. O aparecimento das medicinas orientais e ocidentais foram distintos, fazendo com que houvesse uma troca mutua de conhecimentos médicos (Almeida Filho, 2006).

O papel do médico acompanhou o desenvolvimento da civilização ao longo dos séculos. Na Grécia, o médico tinha um papel amplo, atuando em vários âmbitos quer social,



político, cultural e ético. Os herdeiros de Hipócrates transformaram esses princípios numa medicina mercadológica de cura na prática individual. Na Roma antiga os médicos eram escravos Gregos muito importantes tanto para a corte, como para o exército e para as famílias nobres. Já na idade média o poder do médico foi anulado, da qual o algoz foi a herança individualista e curativa da prática médica (Almeida Filho, 2006). Com o aparecimento de uma ciência moderna o médico foi libertado dos impedimentos políticos, económicos e sociais. Como tal o papel do médico e a sua prática na sociedade ganhou novos poderes e diversidades, apesar de prevalecer a individualidade em prol do coletivo na saúde humana. O relatório Flexner, em 1910, deixou marcas e valores difíceis de ultrapassar, sendo um desafio para a geração médica do século XXI, aumentando os potenciais de uma medicina científica e social na interação individual e coletiva, privada e pública, biológica e social, curativo e preventivo (Almeida Filho, 2006).

A relação do médico com o doente trata-se de uma prestação de serviços, sendo que a qualidade do serviço é avaliada pelo doente. Tratando-se de uma avaliação subjetiva equiparando as expectativas do doente com o que de facto lhe é oferecido, sendo que cada doente tem uma visão individual da realidade (Garvin, 1984).

### **1.9.1 - Do modelo médico ao modelo social**

Na década de sessenta e setenta no século XX muitos autores foram unânimes ao considerarem que houve avanços significativos na integração, influenciada por uma nova ideia do que é a deficiência, apoiando-se no modelo médico da deficiência (Barnes, C. & Mercer. G 2005, OMS 2004, Portugal 2010, entre outros). Este modelo médico foi criado por pessoas sem deficiência, centrando-se no modelo que considera a pessoa com deficiência como sendo doente, incapaz de trabalhar e de exercer as tarefas comuns sem depender de ajuda. Considerou ainda como sendo um problema singular do indivíduo, comprometendo-o a adaptar-se, habilitar-se ou reabilitar-se, de modo a cumprir profissionalmente e socialmente as regras estabelecidas pela sociedade. A pessoa com deficiência foi sujeita a uma imposição de um esforço unilateral e eventualmente com o apoio dos seus familiares ou institucional. Neste período a sociedade esteve sempre à margem de todo o processo, não lhe sendo exigido qualquer forma de esforço, nas práticas



sociais, atitudes, transformação de espaços físicos ou na instrumentalização técnica. Desta forma, segundo a OMS (2004) o modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. Os cuidados em relação à incapacidade têm por objetivo a cura ou a adaptação do indivíduo e mudança de comportamento. A assistência médica é considerada como a questão principal e, a nível político, a principal resposta é a modificação ou reforma política da saúde.

Rapidamente a voz das pessoas com deficiência fez-se ouvir contra este modelo, que não focava o seu essencial, dando lugar à exclusão ao esperar que a pessoa com deficiência se adapte a ambientes “normalizados”, no fundo pretendiam a sua mudança enquanto pessoa que procurava participar na sociedade, através do desenvolvimento social, educacional e profissional. A sociedade em geral resistiu na aceitação das diferenças individuais, criando formas reais de discriminação. Da falta de resposta adequada à inclusão social, apoiada pelo modelo médico, nasceu o modelo social. A deficiência passa a ser referenciada conforme dois modelos contrários. De acordo com a OMS (2004) o modelo social de incapacidade considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social.

Assim, a solução do problema requer uma ação social e é da responsabilidade colectiva da sociedade fazer modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social.

Portanto, é uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos. De acordo com este modelo, a incapacidade é uma questão política (OMS 2004).

O modelo social surge associado ao activismo político, na década dos anos sessenta para a década dos anos setenta do século XX, e é inicialmente manifestado nos Estados Unidos e posteriormente no Reino Unido. Os Estados Unidos atravessam um período conturbado a nível político-social, criado pela luta estudantil contra a guerra do Vietname e pela consequência dessa guerra, das pessoas que adquiriram deficiência, o que levou à criação do primeiro centro para a vida independente. Este centro surgiu a partir de uma residência



universitária, que tinha como objectivo melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, integrando-as socialmente fora dos domínios profissionais de saúde. Consequentemente vão surgindo estes centros fortemente associados à luta pelos direitos das pessoas com deficiência. No contexto deste enquadramento social evidencia-se a formação da *American Coalition of Citizens with Disabilities* (Aliança Americana de Cidadão com Deficiência) e o que ficou intitulado por *Independent Living Movement* (Movimento para a Vida Independente) (Portugal, 2010). No âmbito britânico realça-se a fundação da *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (União de Deficientes Contra a Segregação) – UPIAS, em 1974, que reunia diversas organizações de pessoas com deficiência. A função desta organização evidenciou-se pela transformação que adjudicou na conceção em torno da pessoa com deficiência/incapacitada e nas organizações sociais, rejeitando figurar a luta por melhores pensões sociais. Em 1976 a UPIAS publica aquilo que posteriormente instituiu os alicerces do modelo social da deficiência, sobretudo, os “Princípios Fundamentais da Deficiência”, que são desenvolvidas em torno da reflexão sobre o modelo social usado pela primeira vez por Paul Hunt, em 1966, para denunciar a situação em que viviam as pessoas com deficiência/incapacitadas (Portugal 2010). A essência desta nova visão termina na re-significação e separação dos conceitos de *impairment* (deficiência) e de *disability* (incapacidade), definindo-se o primeiro como uma condição biológica, e o segundo como uma forma de opressão social (Portugal 2010):

*Assim, Impairment* define-se como sendo a falta de parte ou todo um membro, ou com um membro defeituoso, órgão ou mecanismo do corpo; *Disability* como sendo a desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que considera pouco ou nada as pessoas que têm deficiências físicas e, portanto, as exclui da participação na corrente principal das atividades sociais. A deficiência física é, portanto, uma forma particular de opressão social (UPIAS, 1976. citado por Portugal 2010).

Com estas perspetivas desenvolvidas nos “Princípios Fundamentais da Deficiência” da UPIAS, o novo enquadramento conferido ao conceito da *disability* passa a reconhecer as *disabled people* (pessoas incapacitadas) como um grupo que vive em situação de opressão social quer pelos valores estabelecidos, quer pelo sistema organizacional da sociedade,



considerando que é a sociedade que incapacita pessoas com deficiência física. (UPIAS, 1976, citado por Portugal 2010).

Em 1983 Oliver, um ativista pelos direitos das pessoas com deficiência e baseado nas relevantes ações desenvolvidas pela UPIAS, designa pela primeira vez o conceito de “modelo social da deficiência” com vista a apresentar uma noção geral e global dos obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência (Portugal 2010). Esta visão renovada vem negar o modelo médico da deficiência que levava à ideia tradicional de que a pessoa com deficiência era vítima de uma “tragédia pessoal” para passar a figurar a ideia de uma pessoa com deficiência vítima de uma sociedade oprimida. O contributo vai ter eco a nível mundial, ao criar uma unidade teórica em torno da luta das pessoas com deficiência. A demonstrar essas vantagens/importância foi o facto dos fundamentos da UPIAS terem sido abraçados pela divisão europeia *Disabled People International - DPI* (Organização Mundial de Pessoas Incapacitadas), construída em 1981.

Hoje em dia é possível identificar dois modelos opostos, o modelo médico da deficiência e o modelo social da deficiência, embora se considere que o primeiro influenciou o segundo. Estes dois modelos originaram dois períodos distintos da integração da pessoa com deficiência que passa a ser relacionado com o modelo médico e o período da inclusão social da pessoa com deficiência associado ao modelo social (Sassaki, 2006). As práticas sociais do período da integração foram gradualmente dando lugar ao período inclusivo, sendo reconhecido nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, sendo este conceito ainda muito novo principalmente no que se refere aos modos de relacionamento por parte das pessoas sem deficiência.

Em Portugal alguns autores criticaram fortemente este modelo social na emancipação das pessoas com deficiência, pelo facto de este insistir nas deficiências físicas e nas restrições ignorando as experiências da dor, do sofrimento e da privação (Portugal, 2010).

O quadro seguinte resulta da comparação dos dois modelos:





	<b>Modelo Médico</b>	<b>Modelo Social</b>
A deficiência é um problema	Pessoal/ Individual/Privado	Social/Coletivo
O eixo da intervenção é	O tratamento médico / A reabilitação	A ação e a integração social
As soluções surgem ao redor da	Intervenção profissional	Responsabilidade individual e coletiva
Adapta(m)-se	A pessoa com deficiência	Os ambientes às pessoas
Registam-se	Os desvios da norma / Os sintomas	Os preconceitos/ A discriminação/ O incumprimento dos direitos
A ação mas importante é	O cuidado / A cura	A promoção dos direitos humanos

**Quadro 1. Quadro comparativo do modelo médico e do modelo social da deficiência (adaptado de Aznar, 2008).**

### 1.9.2 - O terceiro modelo: o modelo biopsicossocial

O modelo médico e o modelo social foram criados para compreender a incapacidade e funcionalidade. Os dois modelos foram colocados numa posição oposta, o modelo médico expressa uma visão individual médica e reabilitacional da pessoa com deficiência, o modelo social considera o ambiente social como o principal problema da pessoa com deficiência. A nível político o modelo médico exige reformas na política e na saúde e o modelo social exige uma transformação na maneira como se aborda a deficiência encaminhando-a para uma questão de direitos humanos.

As limitações dos modelos anteriores principalmente nas dificuldades que mostraram a nível do funcionamento humano e nas suas relações no dia a dia da pessoa com deficiência levaram ao aparecimento de um terceiro modelo. De acordo com a análise do CRPG, foi a partir de um artigo de Engel - publicado na revista *Science* em 1977, que “a abordagem biopsicossocial tem tentado focalizar o seu objetivo de estudo na compreensão do funcionamento humano, à luz das interações entre as dimensões biológica, psicológica e social” (Sousa, 2007). Engel propõe que os sistemas (biológico, psicológico e social) funcionem como um só, sendo que cada um pode afetar e ser afetado pelos outros. O quadro que se segue pretende sistematizar comparativamente o modelo médico com o modelo biopsicossocial:



<b>Modelo médico Modelo fechado e linear</b>	<b>Modelo biopsicossocial Modelo aberto e interacional</b>
A saúde humana é perspectivada privilegiadamente na sua componente biológica.	A saúde resulta da interação complexa entre múltiplos fatores: orgânicos, psicológicos e sociais.
A saúde tem impacto na pessoa	A saúde tem impacto na pessoa, família, pessoas significativas, comunidade e Estado.
O estado de saúde é passível de ser objeto de diagnóstico e tratamento	A qualidade de funcionamento humano requer uma abordagem continuada e holística: da prevenção à reabilitação
Médicos e profissionais da saúde	Profissionais especializados e todos os atores relevantes para a qualidade do funcionamento humano envolvidos no sistema de relações do indivíduo
Sistema autónomo centrado em instituições hospitalares.	Sistema aberto e interdependente com a comunidade.

**Quadro 2. Quadro comparativo entre o modelo médico e o modelo biopsicossocial (adaptado de Sousa (coord. geral), 2007).**

Em 2001 a OMS apresenta uma abordagem “biopsicossocial”, propondo uma mudança de modelo na elaboração de uma nova classificação internacional de funcionalidade – CIF. Como tal, em revisão ao documento classificativo anterior, Classificação Internacional de Deficiências Incapacidades e Desvantagens (1980), tem como principal modelo “puramente médico para um modelo biopsicossocial” que resume num só a união dos dois modelos opostos para que haja “uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social” (OMS 2004). A CIF é criada a partir de duas dimensões que interligam e relacionam, a “funcionalidade e incapacidade” e os “fatores contextuais”. Uma define-se em dois domínios 1) funções do corpo (fisiológicas e psicológicas), estruturas do corpo (partes anatómicas) e deficiências (problemas nas funções e na estrutura do corpo); 2) atividades e participação (limitações da atividade e restrição na participação nas áreas vitais, desde a aprendizagem básica ou observação, às áreas mais complexas, como interações interpessoais ou de trabalho ao nível individual). A segunda dimensão define os fatores contextuais, dividindo-os em 1) fatores ambientais e 2) fatores pessoais. Os primeiros falam-nos no ambiente individual em que um indivíduo se encontra (domicílio, local de trabalho, escola e contato direto com outros indivíduos) e social (estruturas sociais, comunitárias, culturais, leis regulamentos e atitudes que representam impacto nos indivíduos). Como tal constituem o ambiente físico, social e atitudinal onde se insere a vida das pessoas e a forma como ela é conduzida. São fatores externos que influenciam positivamente ou negativamente o seu

cumprimento enquanto membros da sociedade. Os “fatores ambientais” andam lado a lado com as “funções e estruturas do corpo” e as “atividades e a participação”. A CIF salienta que as funções do corpo e as características da deficiência em si passam a ser elementos fortemente influenciados por fatores pessoais e ambientais, reconhecendo-se que a incapacidade é

Caraterizada como o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive. Assim, diferentes ambientes podem ter um impacto distinto sobre o mesmo indivíduo com uma determinada condição de saúde. Um ambiente com barreiras, ou sem facilitadores, vai restringir o desempenho do indivíduo; outros ambientes mais facilitadores podem melhorar o seu desempenho. A sociedade pode limitar o desempenho de um indivíduo criando barreiras (e.g., prédios inacessíveis) ou não fornecendo facilitadores (e.g. indisponibilidade de dispositivos de auxílio) (OMS 2004, p. 49).

Como tal a CIF torna clara a presença de uma interação dinâmica entre a “condição de saúde” e os “fatores contextuais”. Ao modificar um domínio podemos mudar um ou vários domínios. É dado aos fatores ambientais e pessoais um papel muito importante, uma vez que determinam o nível e a extensão das funções de um indivíduo. Os fatores pessoais estão direcionados para o histórico e o estilo de vida que caracteriza um indivíduo, sendo que o estado de saúde e as condições não fazem parte. Nestes fatores podem estar incluídos elementos como sexo, idade, raça, nível de educação, estilo de vida, profissão, passado social, entre outros. Os fatores pessoais, apesar de serem úteis na sua classificação, não são reconhecidos na CIF, ficando ao critério do utilizador. A CIF não sendo tão exigente como o modelo social, cria um caminho que mesmo indo contra a perspetiva medicalizada da deficiência, procurando os fatores contextuais – pessoais e ambientais – na limitação da funcionalidade sejam prioritários. Este caminho da perspetiva biopsicossocial tem como base determinados conceitos que importa referir:

Funcionalidade: indica os aspetos positivos da interação entre um indivíduo (com determinada condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e



personais); Incapacidade: indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo e os seus fatores contextuais;

Funções do corpo: são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas;

Estruturas do corpo: são as partes estruturais ou anatómicas do corpo, como os órgãos, membros e seus componentes;

Deficiência: é uma perda de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo as mentais);

Atividade: representa a dimensão individual da funcionalidade na execução de uma tarefa ou ação;

Participação: é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real, representando, a perspectiva social da funcionalidade;

Facilitadores: são fatores ambientais que, quer através da sua ausência ou presença, podem facilitar a funcionalidade ou reduzir a incapacidade, já que o desempenho real de uma ação é melhorado. Estes fatores podem incluir aspectos relacionados com o ambiente físico acessível, com a disponibilidade de assistência apropriada, as atitudes positivas das pessoas, serviços, sistemas e políticas em relação à incapacidade;

Barreiras: são fatores ambientais que, quer através da sua ausência ou presença, contribuem para a limitação da funcionalidade e para a criação de incapacidades. Estes fatores incluem aspectos relacionados com um ambiente físico inacessível, a falta de tecnologia de assistência apropriada, as atitudes negativas das pessoas, serviços, sistemas e políticas em relação à incapacidade (OMS, 2004, pp. 49)

### **1.9.3 - A importância do fisioterapeuta na vida da pessoa com deficiência e na educação inclusiva**

Para a reabilitação de uma pessoa com deficiência a fisioterapia é uma mais valia, quer seja para permitir uma maior independência quer seja para assegurar um maior conforto ao doente. Na área da saúde a fisioterapia é uma ciência que procura preservar, manter ou restaurar as funções de órgãos e sistemas do corpo humano. Para haver uma melhor

reabilitação da pessoa, a fisioterapia é essencial por exemplo, na aquisição de movimentos motores como pernas, braços e boca.

Segundo o Decreto Lei n.º 564/99 o Fisioterapeuta:

(...) centra-se na análise e avaliação do movimento e da postura, baseadas na estrutura e função do corpo, utilizando modalidades educativas e terapêuticas específicas, com base, essencialmente, no movimento, nas terapias manipulativas e em meios físicos e naturais, com a finalidade de promoção da saúde e prevenção da doença, da deficiência, de incapacidade e da inadaptação e de tratar, habilitar ou reabilitar indivíduos com disfunções de natureza física, mental, de desenvolvimento ou outras, incluindo a dor, com o objetivo de os ajudar a atingir a máxima funcionalidade e qualidade de vida. Decreto Lei nº 564/99, Artigo 5.º, Alínea g.

A Educação Especial (EE) identifica, elabora e organiza para uma plena participação dos alunos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras tendo em conta as suas necessidades específicas. Deve haver uma articulação com a escola regular mesmo havendo diferenças nas atividades realizadas nas salas de aulas.

A educação inclusiva deve ser entendida como um meio de assegurar que todos os alunos com e sem deficiência tenham o mesmo direitos para uma participação plena na sociedade, atendendo às suas dificuldades de aprendizagem no sistema educacional. Para isso toda a comunidade escolar, professores, funcionários, alunos, pais, familiares e outros profissionais devem unir esforços para que este processo seja um sucesso. (Sánchez, 2005; Sassaki, 2000).

É muito importante que os professores tenham conhecimento do diagnóstico e do prognóstico do aluno com necessidades educativas especiais, falem com os pais ou responsáveis para conhecer o seu histórico de vida, procurem profissionais que lhes deem orientações, como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala, que tenham trabalhado ou estejam a trabalhar com esses alunos, a fim de requisitar relatórios e avaliações, pesquisem varias técnicas, métodos e estratégias de ensino em que o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento físico e principalmente as experiencias sociais estejam presentes (Maciel, 2000).



Para Umphred (1994) a reabilitação encaminha as pessoas com deficiência para uma melhor qualidade de vida, sendo que os terapeutas necessitam ter em ponderação os aspectos psicossociais e os processos de adaptação abrangidos.

O termo inclusão é entendido como um processo orientador para um aumento da participação social, de modo que a convivência entre as pessoas possa ser considerada a base da vida social. A inclusão escolar implica a convivência e o respeito pelas diferenças (Mazzota, 2002). A presença da fisioterapia no processo de reabilitação de pessoas com deficiência tem como principal objetivo desenvolver as suas potencialidades, proporcionando-lhes uma melhoria de bem-estar físico, psíquico, social e educacional. Quanto às crianças, deve-se destacar que o tratamento de reabilitação deve desenvolver-se em todos os seus aspectos, não apenas o aspecto motor como também os aspectos sensoriais e emocionais. (Graciano, 2000; Figueira, 2000; Gusman & Torre, 2001; Santos, 2002).

O fisioterapeuta deve ensinar o professor sobre o posicionamento a adotar para determinadas doenças físicas, assim como orientá-lo na seleção e uso de equipamentos, mobiliários, dispositivos de suporte, adaptações e facilitação dos padrões posturais, bem como condições de funcionalidade do aluno, tanto no ambiente em sala de aula como em atividades extraclasse, como passeios, jogos recreacionais, enfim, em qualquer atividade (Moraes, 2004).

É importante ter consciência que o papel do fisioterapeuta dentro da perspectiva da inclusão escolar não é terapêutica, mas de ajudar e auxiliar no sentido de alcançar as adaptações necessárias para aumentar a independência e autonomia do aluno com deficiência física proporcionando uma melhor aprendizagem e socialização no contexto escolar (Alpino, 2008; Perrin, 2002).

A reabilitação tem como principal objetivo, para além de capacitar as crianças com deficiência para se adequarem ao seu meio escolar, como também procurar intervir na comunidade, família e sociedade, afim de facilitar a sua inclusão social. (Gomes 2006; Barbosa, 2006).

Giacon (2002) destaca a importância da interdisciplinaridade no processo da inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo compreendida como uma atitude diante do trabalho em equipa e não só mesmo como método.



Kafrouni e Pan (2001), Gonçalves e Vasconcelos (2005) e Jorqueira e Blascovi-Assis (2006) destacam que cada profissional especializado, sendo ele fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, psicólogo, entre outros, trabalhem em conjunto com o corpo docente da escola complementando as áreas da saúde e da educação com o objetivo do bem-estar de todos os envolvidos.

Butt e Caplan, (2010) explicam que numa equipa multidisciplinar, existem profissionais das várias valências, os quais fornecem os seus serviços de forma independente.

Maciel (2000) defende a importância da interação dos professores e dos profissionais da saúde, pedindo relatórios e avaliações assim como troca de informações e pedindo orientações sobre as patologias, sintomas apresentados e necessidades específicas de cada aluno.

Alpino (2005), Effgen (2006) e Jorqueira e Blascovi-Assis (2006) salientam a importância do fisioterapeuta na adaptação do ambiente escolar, equipamento, mobiliários, dispositivos de suporte e posicionamentos, pormenores que facilitam a participação social das pessoas com deficiência na escola. Jorqueira e Blascovi-Assis (2009) dizem que o fisioterapeuta também pode contribuir no processo de inclusão escolar, possibilitando a socialização dos alunos com deficiência, dando informações relativas aos diagnósticos, quadros clínicos e características necessárias que a escola precisa de saber para adaptar os espaços físicos às necessidades de todos, ajudando o aluno a movimentar-se no ambiente escolar.



## CAPÍTULO II - MÉTODO

Neste segundo capítulo apresentamos o estudo realizado num Concelho do Alto Alentejo. Delimitou-se a área geográfica do estudo e partindo do problema de investigação estabeleceram-se os objetivos do trabalho. A principal preocupação foi a de explorar o objeto de estudo, mediante a análise de entrevistas.

Efetuuou-se a análise dos dados com o fim de interpretar os resultados recolhidos.

### 2.1 - Fundamentação do método

Metodologia é uma palavra derivada de método, do Latim “*methodus*” cujo significado é caminho ou a via para a realização de algo. Assim pode dizer-se que o método é o caminho para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é a área em que se estuda os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento.

Segundo Almeida e Freire (2000), qualquer investigação “é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para dado problema” (p. 38). Acrescentam ainda que “a definição de um problema constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projeto ou a concretização de uma investigação” (p. 38).

A Metodologia é um conjunto de procedimentos e regras que procura estabelecer a diferença entre o que é verdade e o que não é, entre o que é real e o que é ficção, ou seja, produz conhecimento e encontra-se interligada com o enquadramento teórico de qualquer estudo. Consequentemente, metodologia é o estudo dos métodos que por sua vez são os caminhos necessários para se atingir algum objetivo. Como tal, o método é o conjunto de etapas e processos a serem seguidos na investigação dos factos e na procura da verdade. Pode ainda descrever-se a metodologia como a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda a ação desenvolvida no método/caminho do trabalho de pesquisa.

Para Pardal e Correia (1995) referem que a metodologia significa “... o corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possível a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (p. 10).





Afim de que possamos chegar à verdade dos factos, utilizam-se as técnicas de investigação que são procedimentos operativos e os instrumentos adequados para produzir os dados necessários à investigação – questionários, inquéritos, entrevistas, etc. Depois, estes dados ao serem estudados fazem com que se compreenda os fenómenos e, consequentemente que se chegue às conclusões sobre o tema que está em estudo.

Neste estudo optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa, com recurso a entrevistas. A metodologia qualitativa, é um processo de pesquisa social que recorre a práticas de recolha de dados descritivas e se exprime pela sua análise cuidadosa. Normalmente consideraram-se técnicas qualitativas todas as que diferem da pesquisa estatística. Assim sendo a metodologia qualitativa recorre a entrevistas abertas, grupos de discussão ou técnicas de observação de participantes.

A metodologia qualitativa reflete nos processos de descrição e análise das ações e interações de discursos dos participantes. Segundo (Goldenberg, 1997) a pesquisa qualitativa baseia-se no aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os investigadores que recorrem à metodologia qualitativa contrariam ao pressuposto que defende um único modelo de pesquisa para todas as ciências, sendo que as ciências sociais têm a sua especificidade, o que subentende uma metodologia própria.

A entrevista será utilizada, como referem Bogdan e Biklen (1994), para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo, nomeadamente entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas, de acordo com Quivy, 1992). Para a recolha dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Neste tipo de entrevista, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos (guião de entrevista), permitindo na sua formulação e, sobretudo, nas respostas, uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planeado. As vantagens das entrevistas semiestruturadas, encontram-se na possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas) e na possibilidade de o investigador esclarecer alguns aspetos no



seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem.

## 2.2 - Identificação do problema a estudar

Na declaração dos Direitos do Homem (1948) e reafirmado pela Declaração dos Direitos para Todos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, proclama-se o direito de todas as crianças à educação.

A cada criança deve ser proporcionado um atendimento individualizado que responda às suas características e necessidades educativas específicas. Para que as crianças diferentes possam desenvolver ao máximo as suas capacidades é necessário que o seu atendimento-acompanhamento educativo seja adequado as suas necessidades específicas. A igualdade de oportunidades será uma realidade se se conseguir garantir que a intervenção será tao precoce quanto possível, bem como envolver a participação da família e entender a criança numa perspetiva bio-psico-social, tendo em conta a sua individualidade e as características dos vários ecossistemas em que está inserida.

Estas pessoas necessitam, para além de medidas, programas, estratégias e metodologias diferenciadas, de um acompanhamento permanente por parte dos profissionais de Educação Especial, sem exceção. Dado que cada caso é um caso, com todas as suas especificidades, capacidades e limitações, meio envolvente, valores, etc., torna-se necessário "ajudar" cada um dos alunos com NE a construir o seu projeto de vida num processo tão complexo como é a transição para a vida ativa.

Assim sendo, o problema a estudar é:

*Como se tem desenvolvido o processo de inclusão na vida ativa de jovens com NE que concluíram a escolaridade obrigatória (nos anos letivos entre 2012 e 2016) residentes num concelho do Alto Alentejo?*

Esta questão constitui então, o ponto de partida do problema e do presente estudo, ocupando precisamente o centro da investigação, o qual se procura apresentar de maneira explícita, de modo a ser compreendida por todos os indivíduos da mesma forma.

Loprest e Maag (2003) enfatizam o acesso à educação, sobretudo, como pilar para garantir a efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade. Então, se o objetivo é alcançar um êxito real e constante, necessitamos de ver mais além dos limites estreitos da



simples colocação escolar e equacionar meios alternativos de apoio à aprendizagem que sejam coerentes com a visão da inclusão. A escola, serviços especializados em formar pessoas com NE e empresas devem alargar os seus horizontes e relações, de forma a aumentar e potenciar ao máximo o melhor que existe em cada uma destas pessoas. A não existência destas relações institucionais vem confirmar que os empresários não conhecem todo o potencial dos trabalhadores portadores de deficiência. Como destaca Barnes (2000), as políticas de emprego devem ser pensadas de modo global e isso requer mudanças nas relações de trabalho como um todo. Nesse processo a completa participação da sociedade também é necessária, pois a proposição de um espaço social aberto à diversidade requer transformações estruturais, sem o que as diretrizes legais têm efeitos apenas tangenciais.

É reconhecida a importância da integração profissional da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, sobretudo no que se refere aos ganhos comunitários, profissionais e económicos. compreensão do fenómeno que é a contratação e integração profissional e social de pessoas com necessidades especiais.

### **2.2.1 - Contextualização do estudo e caracterização do território**

Segundo os dados disponíveis no sítio da Câmara Municipal, do concelho onde decorre o estudo, este concelho do Alto Alentejo é composto por duas freguesias, únicas vilas do concelho, sendo que a população apresenta muitas carências económicas, sociais e culturais, e com famílias desestruturada. É um concelho com baixo nível de escolaridade, sendo a escola fulcral para o desenvolvimento cultural, para a luta contra o despovoamento e pela criação de postos de trabalho. Os estabelecimentos de ensino existentes neste agrupamento encontram-se dispersos num raio de 18 a 20 km da escola sede.

A Economia local baseia-se essencialmente nas atividades agroindustriais, serviços comunitários e sociais. As principais empresas empregadoras e criadoras de riqueza situam-se nesta área, principalmente na produção vinícola, no artesanato, existem algumas olarias, atividade outrora florescente e atualmente em declínio, mantendo-se cerca de uma dezena de pequenas olarias em laboração. No Turismo, atividade que tem tido um certo incremento nos últimos tempos, o concelho possui algumas unidades hoteleiras de certa



importância. Atualmente grande parte da dinamização cultural é da responsabilidade da autarquia que dinamiza as várias infraestruturas que tem vindo a construir ao longo dos anos, designadamente o espaço do Centro Cultural, através de espetáculos e exposições variadas que permitem à população o contacto com diversas formas de cultura e arte. São ainda várias as associações culturais e sociedades recreativas e desportivas que contribuem para a promoção da cultura e desporto do concelho, algumas das quais com uma atividade meritória na ocupação de crianças e jovens. A Sede de concelho possui, atualmente, boas instalações culturais e desportivas, havendo igualmente outros equipamentos desportivos nos outros núcleos populacionais do concelho. Outra das empresas que emprega um bom numero de pessoal laboral é a Santa Casa da Misericórdia local, que presta apoio a utentes dependentes, quer por idade quer por necessidade/carência económica e, por vezes, carência de auxílio no desempenho de tarefas diárias.

### **2.2.2 - Objetivos**

Este estudo visa os seguintes objetivos:

- Saber quais foram os elementos facilitadores para a inclusão na vida ativa;
- Saber quais foram as barreiras à inclusão na vida ativa;
- Analisar o grau de satisfação dos jovens após a conclusão da escolaridade mínima obrigatória;
- Analisar as perceções da família face à inclusão social;
- Analisar as perceções das empresas para a inclusão.

### **2.2.3 - Participantes**

Segundo Fortin (1999) uma amostra não é mais do que uma parte do todo, uma porção do total a que chamamos população e que a representa.

Utilizou-se uma amostra de conveniência, a qual será composta por 10 jovens com idades compreendidas entre os 18 e 22 anos de idade que tiveram medidas de apoio durante o seu percurso escolar e frequentaram a escolaridade obrigatória no agrupamento de escolas



do concelho em estudo, pelas suas famílias e por 5 empresas que apresenta maior número de empregabilidade num concelho do Alto Alentejo.

Todos os participantes eram conhecidos pela autora deste trabalho e constituem assim uma amostra por conveniência.

Seguidamente passamos a descrever os participantes por grupo, de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas.

## **Jovens e Famílias**

### **Caso 1**

**Jovem *um*, J1:** Jovem do sexo feminino, 24 anos de idade. Atualmente está desempregada. Diagnosticada com dislexia.

A jovem foi mãe muito jovem, solteira, mas vivendo em união de facto com o namorado. Concluiu o 12.º ano, mas como os pais se separaram nessa altura e a mãe passou a viver com um outro homem, ela decidiu ir viver com o namorado o que a levou a não prosseguir os estudos. Durante o período escolar, apresentou algumas dificuldades na aprendizagem.

#### **Mãe *um*, M1**

Senhora de 45 anos de idade.

Senhora de vida humilde e trabalhadora rural, tal como a filha, engravidou muito jovem. Passados alguns anos sucedeu-se a separação dela com o pai da jovem J1, engravidando posteriormente de mais duas vezes de um outro conjugue. Família pouco estruturada, e um pouco desligada dos laços familiares (mãe filha, pai filha).

### **Caso 2**

**Jovem *dois*, J2,** Jovem do sexo feminino, 23 anos de idade, diagnosticada com dislexia.

A jovem solteira tem namorado e é uma jovem empreendedora, que sozinha dirige um negócio próprio, numa cafetaria. Concluiu o 12º ano, mas preferiu por livre vontade não prosseguir os estudos. Durante o período escolar, apresentou algumas dificuldades na aprendizagem.

#### **Mãe *dois*, M2,** 46 anos de idade

Senhora de vida humilde e trabalhadora rural, divorciada e mãe de dois filhos. Sempre que necessário auxilia a filha no que possível, senhora muito colaborante. Apesar de os



pais serem separados, esta família continua mantendo os laços parentais bastantes fortes e unidos.

### **Caso 3**

**Jovem três, J3**, sexo masculino, 23 anos, diagnosticado dislexia e alguma perturbação do desenvolvimento intelectual de grau leve.

O jovem solteiro vive com a companheira da qual tem um bebé de poucos meses de idade, vive também com os pais, irmãos e uma tia solteira. Concluiu o 9.º ano, não prosseguiu os estudos, pois detestava andar à escola. Durante o período escolar, apresentou algumas dificuldades na aprendizagem. Atualmente trabalha na autarquia local, onde desempenha funções de calceteiro.

**Mãe três, M3**, senhora de 48 anos de idade Senhora desempregada, e sendo que neste agregado familiar existe um grande número de pessoas desempregados, vivendo em condições precárias.

### **Caso 4**

**Jovem quatro, J4**, jovem do sexo masculino, 24 anos de idade, disléxico.

O jovem solteiro, vive com a companheira numa propriedade onde desempenha funções de trabalhador agrícola, sendo este trabalho a sensivelmente 60 km da casa dos pais. Concluiu o 12.º ano, não prosseguiu os estudos, pois sentia que os pais não tivessem grandes facilidades económicas para tal, e também porque ele próprio não sentia grande gosto em prosseguir numa carreira académica. Durante o período escolar, apresentou algumas dificuldades na aprendizagem.

**Mãe quatro, M4**, 44 anos de idade.

Senhora que trabalha nas limpezas em casas particulares, mas nem sempre tem trabalho, mãe de quatro filhos, porém agora no seu agregado familiar encontram-se três menores de idade e ainda em processo escolar. Esta família embora numerosa e que vive com aparentes dificuldades económicas, demonstra-se unida e coesa.

### **Caso 5**

**Jovem cinco, J5**, jovem do sexo masculino, 21 anos de idade,



O jovem solteiro, vive em casa dos pais com o seu irmão do meio. Concluiu o 12.º ano, não prosseguiu os estudos apesar de adorar estar na escola; porém este apresenta uma patologia denominada por autismo o que o limita na saída para fora da cidade e na participação de alguma atividades e tarefas. Atualmente é funcionário público na autarquia local, onde desempenha trabalho de estafeta num setor específico da autarquia.

**Mãe cinco M5**, 58 anos de idade.

Senhora que trabalha no campo, mãe de quatro filhos, porém agora no seu agregado familiar encontram-se apenas dois. Esta família apresenta-se muito unida e muito bem estruturada, prosseguindo todos eles diariamente de forma muito equilibrada e com o principal intuito de acompanhar e auxiliar o J5 no que lhe for necessário.

### **Caso 6**

**Jovem seis, J6**, jovem do sexo masculino, 21 anos de idade. Disléxico.

O jovem solteiro, vive sozinho a uma distância de aproximadamente 190 km de casa dos pais. Concluiu o 12.º ano e prosseguiu para onde ainda permanece a fazer a licenciatura em Engenharia Agrícola. Durante todo o período escolar, apresentou algumas dificuldades em ler.

**Mãe seis M6**, 49 anos de idade, empresária, possuidora de uma clínica no ramo da estética, de modo de apresentação muito distinto e de afável trato para com os outros. Agregado familiar muito coeso e aparentemente com grandes facilidades de recursos económicos.

### **Caso 7**

**Jovem sete, J7**, jovem do sexo masculino, 23 anos de idade, o jovem solteiro, vive com a companheira numa localidade a sensivelmente 60 km dos pais, localidade onde trabalha com máquinas numa adega. Concluiu o 12.º ano, não prosseguiu os estudos, por opção própria, pois preferia ganhar o seu dinheiro. Durante o período escolar, apresentou algumas dificuldades na aprendizagem, sem que lhe fosse diagnosticado alguma patologia, ou pelo menos que este as conhecesse.

**Mãe sete M7**, 42 anos de idade



Senhora trabalhadora no campo, mãe de dois filhos, porém agora no seu agregado familiar encontra-se apenas um, aparentando estes ter um agregado estável. Senhora com ótimo trato e com aparente relacionamento de grande cumplicidade com o J7.

### **Caso 8**

**Jovem oito, J8**, jovem do sexo masculino, 22 anos de idade. Dificuldades na aprendizagem e alguma perturbação do desenvolvimento intelectual de grau leve.

O jovem é solteiro, vive em casa dos pais. exerce a atividade de bombeiro e o seu local de trabalho fica a uma distância média de 15km de casa destes. Concluiu o 9.º ano, não prosseguiu os estudos, pois não gostava minimamente da escola.

**Mãe oito, M8**, 52 anos

Senhora com comportamentos desequilibrados, aparentando tal e qual como o filho perturbações do desenvolvimento intelectual, e sem qualquer consciência do percurso escolar e das dificuldades na aprendizagem que o filho descreveu. Agregado familiar disfuncional, com permanência de 5 filhos trabalhando somente o J8 e o pai.

### **Caso 9**

**Jovem nove, J9**, jovem do sexo feminino, 22 anos de idade. Leucemia linfoblástica aguda. A jovem é solteira, vive sozinha a uma distância aproximada de 180km dos pais. Concluiu o 12.º ano, prosseguiu os estudos para o ensino superior, encontrando-se neste momento no 2.º ano de enfermagem veterinária. Jovem muito, dinâmica e independente. Durante o período escolar, apresentou algumas dificuldades na área da saúde pois desenvolveu uma leucemia linfoblastica aguda, o que a limitou durante um determinado período de tempo na participação das aulas e atividades, quer escolares quer extraescolares.

**Mãe nove, M9**, 53 anos de idade.

Senhora licenciada na área da gestão, aparenta uma personalidade bastante forte, demonstrou-se lutadora nas caudas em que acredita, nomeadamente no que disse respeito à recuperação da filha e manutenção da casa mesmo estando longe durante esse período. Esta mantém este agregado unido e coeso. Este agregado aparenta bons recursos económicos, sendo este também descrito o que os facilitou e ainda facilita na vida ativa da jovem J9





**Caso 10**

**Jovem dez,** J10, jovem do sexo feminino, 23 anos de idade. Surdez de grau muito elevado. A jovem é solteira, é auxiliar de educação, vive sozinha onde é o seu local de trabalho, a sensivelmente 40 km da casa da mãe. Concluiu o 12.º ano, não prosseguiu os estudos, pois sentia que os pais não tivessem grandes facilidades económicas para tal. Durante o período escolar, apresentou algumas dificuldades na área da saúde, pois esta jovem apresenta uma surdez de grau muito elevado, necessitando de duas próteses auditivas.

**Mãe dez,** M10, 45 anos de idade.

Senhora que trabalha a varrer as ruas, serviço efetuado para a Câmara Municipal local, mãe de cinco filhos porem agora no seu agregado familiar encontram-se quatro menores de idade e ainda em processo escolar. Apesar das dificuldades económicas que esta senhora diz ultrapassar junto do seu esposo, demonstrou-se durante a entrevista ser um agregado familiar muito disciplinado e unido.

**Empresas**

Caracterização das empresas entrevistadas. Foram cinco as empresas entrevistadas e foram seleccionadas pelo facto de serem as empresas com maior empregabilidade no concelho em estudo. São designadas como **E1, E2, E3, E4, E5**.

**E1.** Foi fundada em 1956 por um grupo de 14 viticultores, confirmado o potencial vínico do Alentejo na década de 80, foi também neste período que a adega iniciou uma franca expansão, visível no aumento da produção e estruturas a ela associadas. Hoje, a Adega é um dos maiores produtores de vinho da Região do Alentejo, congregando cerca de duas centenas de produtores, ou seja, cerca de 95% desta da sub-região. A E1 já recebeu mesmo a distinção de “Cooperativa de Ano”, pela Revista de Vinhos, hoje emprega um numero estimado de 40 pessoas.

**E2.** Apresenta-se como o órgão executivo do Município encarregado pela gestão quotidiana e comando do mesmo. De essência tradicional, é um órgão composto por um(a) presidente e por um número variável de vereadores (as), com ou sem pelouros atribuídos. Esta entidade emprega um numero de 250 pessoas.



**E3.** Faz parte de um grande e experiente grupo francês de distribuição e venda de bens essenciais. Em Portugal há 20 anos, o E2 já faz parte da rotina de muitas famílias portuguesas espalhadas pelo país. Tendo como princípios os melhores produtos aos melhores preços, o E2 apoia ainda a produção nacional, através de parcerias com produtores, garantindo assim qualidade e frescura. Este emprega um número médio de 45 pessoas.

**E4.** Emprega 35 pessoas. Esta foi constituída em 9 de setembro de 1983 na sequência da existência de uma sociedade irregular familiar, a trabalhar no concelho desde 1970. A atividade agrícola da E3 foi, durante alguns anos, diversificada. De destacar, além da cultura da vinha, a cerealicultura e a pecuária (ovinos). Nos finais da década de 80, houve a opção de abandonar todas as outras atividades, tendo a empresa passado a dedicar-se apenas à vitivinicultura.

**E5.** É uma sociedade registada nos organismos oficiais como ASS. Desde a data de constituição, esta empresa tem estado a exercer a sua atividade por mais de 105 anos. A principal ocupação da empresa é a atividade CINI relacionada com Atividades de apoio social para pessoas idosas, com alojamento. Esta sociedade emprega sensivelmente 61 pessoas.

#### **2.2.4 - Instrumentos**

O objetivo deste trabalho é conhecer como se tem desenvolvido o processo de inclusão na vida ativa dos alunos com NE que concluíram a escolaridade obrigatória num concelho do Alto Alentejo.

O trabalho apresenta-se como um estudo do processo de inclusão na vida ativa dos jovens com NE e os instrumentos a utilizar serão entrevistas a aplicar a jovens (com idades compreendidas entre 18 e 22 anos), e respetivas mães e empresas do concelho em estudo. As entrevistas foram adaptadas de Sancho, M. F. e Bahillo, C. G. (2013).



As entrevistas destinam-se aos jovens que tenham concluído a escolaridade mínima obrigatória entre o intervalo de tempo 2012/2016 e que estiveram incluídos no programa de Educação Especial e às mães destes.

Foi desenvolvida uma outra entrevista destinada aos empresários/empresas ou instituições locais que fornecem emprego a uma parte da população sobretudo local.

A seguir descreve-se, de forma sintetizada, a organização das entrevistas.

Realizaram-se questões simples e de reposta curta organizadas por categorias prévias, que facultariam dados de diversas áreas.

A Entrevista destinada aos jovens (ver anexo 1) foi organizada de forma a recolher informação sobre:

- Dados de identificação gerais;
- Dados relacionados com o funcionamento psicológico;
- Dados relacionados com a descoberta do problema;
- Dados relacionados com a escola;
- Dados relacionados com a integração laboral;
- Dados relacionados com o contexto dos tempos livres.

A Entrevista às mães dos jovens (ver anexo 2) foi organizada de forma a recolher informação sobre:

- Dados de identificação gerais,
- Dados Relacionados com a descoberta do Problema;
- Dados relacionados com a história Educativa e escolar;
- Dados relacionados com a integração laboral.

A Entrevista destinada às empresas/empresários locais (ver anexo 3) foi organizada de forma a recolher informação sobre:

- Dados de identificação gerais;
- Opinião sobre a integração laboral de pessoas com Necessidades Especiais;
- Opiniões sobre o que deve ser feito para integrar estes jovens;
- Quais são as ações que mais favorecem a inserção sócio laboral de jovens com Necessidades Especiais;
- Existência ou não de contratações de jovens com Necessidades Especiais.



### **2.2.5 - Procedimentos**

Inicialmente foi feita a pesquisa da investigação e legislação sobre o tema, selecionaram-se depois os instrumentos a utilizar e os participantes.

Os contatos iniciais com os entrevistados foram feitos pelo telefone e agendados de acordo com as suas disponibilidades. As entrevistas foram realizadas na casa dos entrevistados, no que diz respeito aos jovens e mães e na sede das empresas no, que diz respeito aos empresários.

Os locais onde se realizaram as entrevistas situaram-se em cinco concelhos do Alto Alentejo, uma vez que os jovens vivem agora noutros concelhos da mesma região.

As entrevistas demoraram uma média de 45 minutos, sendo que os entrevistados embora um pouco fechados nas respostas, mostraram-se disponíveis para a entrevista e para a leitura e confirmação do consentimento informado. (ver anexo 4).

Uma vez realizadas todas as entrevistas, registadas integralmente em gravador, foi feita a sua transcrição sendo posteriormente submetidas a análise de conteúdo. Foram depois construídas as matrizes onde organizámos o discurso dos entrevistados. (ver anexo 5)



## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados das entrevistas feitas aos jovens que concluíram a escolaridade mínima obrigatória, entre 2012/2016 e que estiveram inseridos em medidas de Educação Especial, assim como os resultados das entrevistas realizadas às famílias e aos empregadores.

### 3.1 - Resultados das entrevistas aos jovens

Iremos analisar os resultados por categorias:

#### **Categoria 1 - Funcionamento psicológico:**

No que diz respeito ao funcionamento psicológico dos jovens, todos eles reconhecem e enumeram de forma distinta as capacidades que consideraram ser mais significativas. Assim, no que diz respeito à *questão 1- Consegues descrever quais são as tuas melhores habilidades*, todos referem qualidades, mostrando que as reconhecem e valorizam. As respostas referem-se quase todas a qualidades relacionadas com o trabalho, como podemos observar pelas suas respostas:

*Gerir a casa e cozinhar. J1*

*Gerir o negócio e interagir com os clientes. J2*

*Sei lá, fazer o meu trabalho. J3*

*Realizar o meu trabalho e pescar. J4*

*Gerir a compra de animais em grande número J6*

*A minha maior habilidade é manusear máquinas J7*

*É ser bombeiro J8*

*Trabalhar com animais e organizar os estudos J9*

*Costurar, Cozinhar, e cuidar de crianças J10*

Apenas um jovem refere uma habilidade não relacionada com o trabalho, mas sim com lazer:



*A minha maior habilidade é jogar computador. J5*

No que diz respeito à questão 2. *Consegues descrever quais são as tuas maiores dificuldades*, nem todos os entrevistados responderam de forma similar, pois alguns deles entendem que não têm dificuldades:

*Não sinto grandes dificuldades. J1*

*Não encontro assim grandes dificuldades. J4*

*Não, acho que não tenho dificuldades. J5*

*Não encontro grandes dificuldades, porque consigo fazer tudo. J7*

*Não tenho nenhuma dificuldade. J8*

Os participantes J2, J3, J9 e J 10 apontam algumas dificuldades:

*Chegar a horas a algum local. J2*

*Ler e escrever. J3*

*Leitura, sobretudo de grandes textos. J6*

*Gerir o tempo que gasto em cada tarefa, e ser pontual. J9*

*Às vezes na compreensão das palavras, quando as pessoas falam muito baixo ou muito rápido. J10*

Na questão 3. *Como descreves as tuas relações com as outras pessoas?* tentou-se perceber como os jovens veem o relacionamento deles com as outras pessoas.

As respostas obtidas dividem-se em dois grupos, num os entrevistados vêem o relacionamento deles com terceiros, de forma positiva/ aberta. Noutro os entrevistados vêem de forma fechada, ou seja, relacionam-se, mas com restrições/barreiras nesses relacionamentos embora o número de entrevistados que respondeu de forma restritiva seja muito inferior ao que respondeu de forma positiva.

*Boa, mas sou um pouco tímida. J1*

*Boa. J2*

*Tenho uma boa relação. J3*

*Tenho um bom relacionamento com as outras pessoas. J4*

*Dou-me bem com as pessoas. J5*



*Tenho boas relações. Dou-me bem com toda gente. J6*

*Dou-me bem com toda gente. J7*

*Sempre me dei bem com toda gente J8*

Os entrevistados que responderam de forma restritiva, são ambos do sexo feminino.

*Com algumas pessoas tenho boas relações, com outras nem por isso. J9*

*Boa, mas sou um pouco reservada. J10*

A questão 4. *Tens namorado(a)?* pretende saber se existe um relacionamento amoroso por parte dos jovens.

A esta pergunta os entrevistados responderam em grande número positivamente e em menor número negativamente, sendo que estes são ambos do sexo masculino.

*Sim, tenho. J1, J2, J4, J7, J8, J9 e o J10.*

*Sim e um filho. J3*

*Não tenho. J5 e J6*

No que diz respeito à autonomia pessoal, todos os jovens não só reconhecem ser autónomos, como ainda se mostram independentes na forma como executam as atividades básicas da vida diária.

Assim, no que diz respeito à *questão 1- Que responsabilidades assumes em casa*, a maioria refere capacidades mostrando que são autónomos e até em algumas das respostas percebe-se que o seu desempenho é imprescindível no seio familiar. As respostas referem quase todas a qualidades relacionadas com o trabalho doméstico em ambos os sexos, como podemos observar pelas suas respostas:

*Todas as de mãe e de mulher. J1*

*Assumo toda. J2*

*A minha responsabilidade é arrumar o meu quarto. J5*

*Como vivo sozinho, faço tudo, às vezes é que a minha mãe vai lá a casa fazer uma limpeza maior, fora isso eu limpo, arrumo a casa e faço comida quando ela termina. J6*

*Arrumar e limpar a casa onde vivo na universidade, e fazer a minha comida. J9*



*Todas, vivo sozinha arrumo, limpo cozinho. J10*

*Ajudar a companheira na limpeza, aspiro e lavo o chão. J7*

Dois jovens referem ter apenas tarefas laborais e não domésticas:

*Nada, a minha mulher faz tudo eu só trabalho na Câmara. J3*

*A minha responsabilidade é sustentar a casa. J4*

O Jovem 8 é o único que afirma não ter qualquer responsabilidade em casa.

*Nenhuma, não tenho responsabilidades em casa. J8*

Na questão 2 *Caminhar sozinho pela cidade?* pretendia-se saber qual a autonomia dos jovens quanto à sua movimentação, ou seja, se estes a executavam de forma independente.

A esta pergunta, todos os entrevistados responderam de forma positiva à exceção de um:

*Não J5*

*Sim J1 J7 J9 J10*

*Sim, claro J2 J6*

*Sim sem problema J3*

*Sim, sem qualquer tipo de problema J4*

*Sim, caminho. J8*

Na questão 3- *Mudar sozinho para outra povoação*, à semelhança da questão anterior, onde se perguntou aos entrevistados se caminhavam sozinhos pela cidade, também responderam de modo positivo, há exceção de um, sendo este o mesmo jovem a responder de forma negativa.

*Não. J5*

*Sim sem problema nenhum. J1*

*Sim. J2 J3 J4 J7 J10*

*Sim, foi o que fiz quando fui para a universidade J6*

*Sim, não tenho nenhuma dificuldade. J8*

*Sim, já o fiz quando fui para a universidade e gostei imenso dessa mudança J9*





Na 4.<sup>a</sup> questão pretendia perceber-se se o jovem utiliza bem as novas tecnologias, nomeadamente o telemóvel, para tal efeito colocou-se a seguinte questão - *Utilizas bem o telemóvel?*

A esta pergunta todos responderam de forma favorável:

*Sim, sem dificuldades. J4*

*Sim. J1, J2, J5, J6, J7, J8, J9, J10*

Apenas o jovem J3, fez uma referência a alguma dificuldade quanto à utilização dos telemóveis mais recentes,

*Mais ou menos, estes mais novos não. J3*

Na 5.<sup>a</sup> questão, continua-se a tentar perceber se os jovens são autónomos, no que diz respeito a saídas. A questão foi colocada da seguinte forma - *Vais ao cinema sozinho com os teus amigos?*

A esta pergunta, os entrevistados responderam da seguinte forma:

Um jovem refere que não está habituado:

*Não costumo ir J1*

Quatro jovens declaram não gostar de cinema:

*Não gosto muito de cinema. J2*

*Não gosto de ir ao cinema. J3*

*Não gosto de cinema. J4 J8*

E cinco jovens declaram frequentar regularmente:

*Sim, vou sem nenhum problema. J5*

*Sim, vou sempre que posso. J6*

*Sim, quando tenho tempo. J7*

*Sim. J9, J10*

Na questão 6 *Utilizas multibanco?* pretendia-se perceber qual a autonomia dos jovens quanto a manipulação de tecnologias e manuseamento de dinheiro.

A esta pergunta, a maioria respondeu que sim, e três responderam que não.

*Sim. J1, J2, J4, J6, J7, J8, J9, J10*



*Não tenho. J3*

*Não. J5*

**Destacamos** os resultados mais importantes referentes ao funcionamento psicológico:

- i). No que diz respeito a qualidades relacionadas com o trabalho todos referem qualidades, mostrando que as reconhecem e valorizam. As respostas referem-se quase todas a qualidades relacionadas com o trabalho e apenas um jovem refere outro tipo de capacidades;
- ii). No que diz respeito às dificuldades, nem todos os entrevistados responderam de forma similar, pois alguns deles entendem que não têm dificuldades. Apenas dois referem dificuldades;
- iii). No que diz respeito ao relacionamento deles com as outras pessoas as respostas obtidas dividem-se em dois grupos, num os entrevistados vêm o relacionamento deles com terceiros, de forma positiva/ aberta. Noutro os entrevistados vêm de forma fechada, ou seja, relacionam-se, mas com restrições/barreiras nesses relacionamentos embora o número de entrevistados que respondeu de forma restritiva seja muito inferior ao que respondeu de forma positiva.
- iv). No que diz respeito à autonomia pessoal, todos os jovens não só reconhecem ser autónomos, como ainda se mostram independentes na forma como executam as atividades básicas da vida diária. As respostas referem-se quase todas a qualidades relacionadas com o trabalho doméstico.

## **Categoria 2 - Descoberta do problema**

No que diz respeito aos dados relacionados com a descoberta do problema colocaram-se um conjunto de questões, a que a maioria dos jovens respondeu de forma clara, o que parece indicar que estes não sentem ter nenhum tipo de problema que os limite no seu dia-a-dia.

Na primeira questão deste grupo de questões onde se pretende recolher dados relacionados com a reação à descoberta do problema, por parte dos jovens, colocou-se a seguinte questão *1- Pensas que tens algum tipo de dificuldade que não têm outras pessoas da tua idade?*



A esta pergunta, os entrevistados responderam em maioria que não, o J6 e J9 responderam "agora não", porém esta resposta sugere que em outro tempo já passado, sim, sentiu dificuldades diferentes das outras pessoas e outro respondeu que não se estiver a utilizar material facilitador, nomeadamente próteses auditivas.

*Não. J1, J2, J3*

*Não, penso que não, J4*

*Não, acho que não. J5*

*Não, penso que não. Sou igual aos outros. J7*

*Não, consigo fazer tudo o que as outras pessoas fazem. J8*

*Agora não muitas. J6*

*Agora absolutamente nenhuma, mas quando surgiu o problema tinha mesmo muitas. J9*

*Se utilizar sempre as próteses auditivas não, mas e não as tiver não ouço quase nada. J10*

Na segunda questão deste conjunto de questões, perguntou-se aos jovens inquiridos como definiam as dificuldades sentidas, a questão foi colocada do seguinte modo *Como as defines?* a maioria dos inquiridos não respondeu porque havia respondido na questão anterior que não sentiram dificuldades. Esses foram os jovens J1, J2, J3, J4, J5, J7, J8. Os restantes inquiridos definiram as dificuldades de diferentes modos, onde uns definiram o grau de dificuldade, outro o tipo de dificuldade não categorizando por grau. Assim sendo, recolhemos as seguintes respostas:

*Algumas vezes troco as palavras ao ler e escrever. J6*

*Muito complicadas de superar fisicamente e emocionalmente. J9*

*Complicadas. J10*

A terceira questão, tem como intuito perceber quando os jovens tiveram conhecimento do problema e colocou-se a seguinte pergunta *Em que momento tomaste consciência disso?* A esta pergunta, os entrevistados responderam de formas distintas.

*Quando mudei para o 5.º ano. J6*



*Quando comecei a sentir-me sem forças nenhuma. J9*

*Quando fui para a escola. J10*

Na pergunta 4, tentou-se perceber quem teria elucidado os jovens sobre o seu problema, se efetivamente foram profissionais de saúde, professores, os pais, entre outros. Efetuou-se a questão *Quem é que explicou o que significam as tuas dificuldades?*

A esta pergunta, os entrevistados responderam de forma bastante diferenciada:

*A terapeuta da fala. J6*

*Os médicos. J9*

*A minha mãe. J10*

*Falaste sobre isso com os teus pais? Como reagiram?* Foi a quinta questão colocada deste grupo de seis questões, em que o interesse geral delas era recolher dados esclarecedores em relação à descoberta do problema, dados esses que nos elucidassem a vários níveis, como vem sido descrito nas varias questões efetuadas.

As respostas descreveram reações diferentes, bem como diferentes sensações vivenciadas por parte dos pais.

*Falei com a minha mãe. Arranjou-me uma terapeuta da fala particular. J6*

*Sim, eles ficaram devastados com a situação. J9*

*Sim reagiram com preocupação. J10*

Na última questão deste conjunto quis-se perceber a necessidade que existiu por parte destes jovens, em receber auxílio de profissionais de saúde. Efetuou-se a sexta questão do seguinte modo *Foi necessário o auxílio de algum profissional de saúde?*

Pode-se comprovar que a presença de profissionais de saúde, na maioria dos casos é indispensável. Assim:

*Sim, a terapeuta da fala. J6*

*Sim, médicos, enfermeiros e psicólogos. J9*

*Sim, médicos, audiologistas e terapeutas da fala. J10*

**Destacamos** que, no diz respeito aos dados recolhidos relacionados com a aceitação do seu problema, a maioria dos inquiridos referiam não sentir dificuldades ou sentir-se excluído ou diferente dos outros jovens de idades semelhantes, antes os jovens



mostraram-se capazes de desenvolver uma vida tanto dita "normal" como ativa e integrada na sociedade em que se inserem, bem como não sentiram problema algum em recorrer a diferentes tipos de auxílios quando foi necessário. Pode constatar-se isto:

- i). Quanto à percepção do tipo de dificuldade comparadas com os outros jovens da idade deles, em que todos responderam não sentira dificuldades,
- ii). Quanto à altura em que tiveram conhecimento do problema, que parece ter sido apenas na escola,
- iii). Quanto ao esclarecimento sobre o problema em que referem terem sido os profissionais e três deles responderam que foram os pais,
- iv). Apenas três responderam que procuraram auxílio de profissionais.

### **Categoria 3 - Escola:**

Para a obtenção de informação relacionada com a escola efetuaram-se 10 questões, em que em todas elas os jovens retratam o relacionamento com a escola. A grande maioria descreve ter tido uma boa relação, não só com o espaço físico como também com colegas, auxiliares e professores.

Na primeira pergunta pretende-se recolher informação acerca da percepção que os alunos tinham da escola durante o período em que a frequentaram. A primeira pergunta foi *O que destacarias da escola em que frequentaste?*

A esta pergunta os entrevistados responderam de modo diferenciado, apresentando várias "visões" acerca da mesma.

*Os auxiliares, já nos conheciam e demonstravam carinho e auxiliavam no que era necessário. J1*

*Era uma boa escola. J2*

*Não gostava da escola. J3*

*A escola era muito limpa e organizada J4*

*Era tudo bom. J5*

*Nada de especial. J6*

*Boa. Sempre gostei da minha escola. J7*

*O ginásio era grande, gostava de lá ter aulas. J8*



*Gostava de algumas coisas, como por exemplo a sala de convívio que tinha muitas atividades e era muito ampla. Também tinha muita oferta formativa. J9*

*Era uma boa escola. J10*

Na segunda questão pretendia-se conhecer ao grau de satisfação dos alunos em relação a escola que frequentaram, *Sentiste-te satisfeito na tua escola?*

A maioria respondeu de forma positiva:

*Sim, senti-me bastante satisfeita. J 1*

*Sim. J2, J9*

*Sim, muito satisfeito. J4*

*Sim, porque gostava de lá andar J5*

*Sim, muito J6*

*Sim, gostei muito de lá andar. J7*

*Sim, senti-me. J10*

Os jovens 8 e 3, contudo, parecem não ter tido uma vivência positiva da escola:

*Mais ou menos, não gostava muito das aulas. J8*

*Não gostava de nada. J3*

À questão *O que é que mais gostavas na tua escola*, os jovens responderam indicando diferentes razões como por exemplo o lazer, a forma como a pedagogia era orientada, o tipo de aulas, entre outras.

Os Jovens 1 e 5 referem gostar de tudo:

*Gostava de tudo. J1, J5*

Os jovens 2, 3 e 6 referem sobretudo questões de ordem lúdica e convívio com os amigos:

*Gostava muito dos intervalos. J2, J3*

*Gostava da sala de lazer, porque estava com os amigos. J6*

São indicadas razões relacionadas com o currículo e oferta formativa:

*A aula de ginástica era a minha preferida. J8*

*Tinha poucos testes, a avaliação era feita mais por trabalhos. J7*



*Sala de convívio e a oferta formativa. J9*

O jovem 4 aponta a oportunidade de realizar estágios:

*Gostava de fazer estágios durante os anos. J4*

E apenas a jovem 10 refere a importância da relação com os professores:

*Os professores que eram muito atentos à minha situação. J10*

A questão *O que é que gostavas menos na tua escola?* procura perceber o que é que eles apreciaram menos na escola. As respostas foram variadas, abrangendo várias e distintas áreas, onde se puderam encontrar respostas referentes ao tipo de pedagogia, como referências às infraestruturas ou até mesmo aos horários de funcionamentos dos serviços escolares.

Assim quatro jovens indicam gostar de tudo:

*Nada a assinalar. J1*

*Nada a apontar J5*

*Nada de especial, gostava de tudo. J7*

*Nada de especial. J10*

Quatro jovens referem questões relacionadas com o estudo ou tipo de aulas:

*Quando tinha que estudar. J2*

*O que menos gostava eram as aulas. J3*

*Tantos trabalhos que tínhamos para fazer. J4*

*Das outras aulas, porque não gostava muito de estudar. J8*

Dois jovens referem infraestruturas e aos horários de funcionamentos dos serviços:

*Dos balneários, porque eram pequenos. J6*

*Os serviços eram muito restritos nos horários, por exemplo se me atrasava para chegar à secretaria, as senhoras podiam ainda lá estar, mas já não atendiam fora do horário, nem que fosse um minuto. O bar também tinha pouca oferta. J9*

Solicitou-se na questão *O que é que mudavas na tua escola?* perceber as opiniões sobre possíveis melhorias no contexto escolar.



Realmente houve algumas sugestões de melhorias, e inclusive uma apreciação provinda de um jovem que na questão anterior não manifestou desagrado em relação a escola; porém sugeriu efetivação de determinadas medidas para a promoção da saúde.

Assim sete jovens não mudariam nada:

*Nada. J1, J3, J6*

*Não mudava nada. J2, J5*

*Nada, era muito boa. J7*

*Não sei. Acho que não mudava nada. J8*

Um jovem mudaria o tipo de avaliação feita que considera excessiva:

*Mudava a quantidade de trabalhos que tínhamos que fazer. J4*

Um jovem mudaria áreas relacionadas com a gestão dos serviços disponíveis:

*Os serviços com horários mais flexíveis e o bar com mais variedade de comidas. J9*

E finalmente uma jovem opta pelo desenvolvimento de campanhas de sensibilização sobre a surdez:

*Faria campanhas de sensibilização sobre a surdez. J10*

Na sexta questão, tenta-se perceber se os jovens teriam posto a possibilidade de mudar de escola. *Efetuou-se a questão Gostavas de teres estado em outra escola? Porquê?*

A esta pergunta, muito prontamente todos os jovens inquiridos manifestaram desagrado em mudar de escola, respondendo todos que não, indicando os motivos:

*Não. J1 J2 J3*

Porque gostavam da escola que frequentavam:

*Não, gostava daquela. J4*

*Não, porque gostava da escola. J5*

*Não, gostava de estar na minha escola. J6*

*Não. Gostava da minha. J7*

Porque existia possibilidade de desenvolver atividades preferidas:

*Não. Porque gostava muito do ginásio da escola. J8*





Porque era aí que estavam os amigos:

*Não. Nesta escola tinha os meus amigos, gostava imenso das instalações e era muito perto da minha casa. J9*

Porque gostava da forma como os professores lidavam com o seu problema:

*Não, não. Gostava muito desta escola e da forma como os professores lidavam com as minhas limitações. J10*

Ainda dentro do conjunto de questões inerentes à recolha de dados relacionados com a escola, efetuou-se a questão *Quando tinhas algum tipo de dificuldade a quem recorrias na escola?* para se tentar perceber a quem os jovens recorriam quando se deparavam com uma dificuldade. As respostas foram todas convergentes, variando entre os colegas, auxiliares ou professores, com exceção de um caso que, pelo fato de apresentar uma maior dependência este também recorria ao irmão ou à mãe, através do contato telefónico.

*Auxiliares, colegas e professores J1*

*Aos meus colegas ou aos auxiliares J2*

*Recorria aos meus colegas J3, J4, J7 J8*

*Quando isso acontecia recorria aos meus amigos. J5*

*Aos colegas, professores ou auxiliares. J6*

*Às minhas amigas, telefonava ao meu irmão ou à minha mãe. J9*

*Aos Professores. J10*

Após a recolha de informação, da questão anterior, em que se pediu aos jovens para descreverem a quem recorriam, quando se deparavam com um problema, efetuou-se a questão *Recebias normalmente a ajuda que esperavas?* na tentativa de se perceber se essa ajuda foi suficiente e se ia ou não ao encontro das expectativas destes, para a resolução do problema.

A esta pergunta, todos entrevistados responderam afirmativamente:

*Sim recebia. J1, J2, J3, J5, J8, J9*

*Sim, sempre que pedia ajuda. J4*

*Sim, recebia sempre. J6*

Os Jovens 7 e 10 realçaram a disponibilidade e empenho da escola:



*Sim, estavam sempre disponíveis. J7*

*Sim, sim sem dúvida, eles empenhavam-se muito para me ajudar. J10*

Ainda dentro da mesma linha condutora das questões anteriores (pergunta 7 e 8, questões de caráter subjetivo e das quais se obteve a informação esclarecedora, sobre a quem os jovens recorriam quando se deparavam com um problema, e nesse caso quem os ajudava mais) surge a questão *Quem te ajudava menos*, a qual tem como finalidade, perceber quem auxiliava menos os jovens quando ele necessitavam, ou seja, quando estavam diante alguma situação a qual não conseguiam resolver sozinhos, necessitando de algum auxílio.

*Ninguém, todos me ajudavam sempre que necessário. J1*

*Talvez os Professores, a quem recorria menos. J2*

*Todos os que eu pedia ajuda, ajudavam. J3*

*Com quem eu não me relacionava. J4*

*Não, toda gente me ajudava. J5*

*A quem eu não pedia ajuda. J6*

*Ajudavam-me por igual. Nada a apontar. J7*

*Ninguém, todos me ajudavam. J8*

*Algumas pessoas de quem eu não gostava, como por exemplo alguns colegas. J9*

*Ninguém, todos me ajudavam. J10*

No âmbito do trabalho para realizar em casa, efetuou-se a questão *Quem te ajudava a fazer os trabalhos de casa?*, que tem como principal objetivo, perceber quem auxiliava os jovens em casa na resolução dos trabalhos que eram propostos.

As respostas foram variadas, entre apoio escolar, mãe irmãos, explicadoras, entre outras.

*A minha Mãe ou fazia no apoio escolar J1*

*A minha mãe ou a explicadora J2 J6*

*Fazia os trabalhos de casa sozinho J3*

*Fazia sozinho, e quando precisava de ajuda pedia a um colega J4*

*Os meus manos J5*

*Ninguém, porque nunca os fazia J8*



*A mãe J7 J9 J10*

Nas próximas questões colocadas aos jovens com necessidades especiais, o objetivo primordial é recolher informação que nos permita saber se estes jovens com necessidades especiais beneficiaram de alguma medida educativa que os auxiliasse no seu percurso escolar e se eles acharam ou não que essas foram uteis e suficientes para o auxilio necessitado.

Para tal efetuou-se a questão *Durante o percurso escolar teve alguma medida educativa, (como por exemplo apoio pedagógico, adequação no processo de avaliação, adequações curriculares, CEI)? e Acha que essas medidas foram úteis para o seu sucesso escolar?*

Na questão 11 as respostas maioritárias foram convergir no apoio pedagógico,

*Apoio pedagógico J1 J2 J4 J7 J8*

*Acho que tinha apoio mas nunca fui J3*

*Apoio pedagógico, adequação no processo de avaliação e adequações curriculares J5*

*Não, não tive J6*

*Sim todas as que descreveu, expeto o CEI. J9*

*Não, nunca tive nenhuma dessas medidas J10*

Na questão 12 a maioria respondeu sim embora alguns jovens não respondessem.

*Sim J1 J2 J4 J5 J7 J8 J9*

*Não respondeu J3 J6 J10*

**Recreio:**

Efetuaram-se três questões aos jovens para se reter informação acerca das suas rotinas durante os recreios na escola. Os jovens salientaram o quanto gostavam e se divertiam com os colegas no recreio interagindo em conversas e brincadeiras.

Na primeira questão pretende-se saber exatamente o que estes faziam no decorrer dos vários recreios *O que fazias no recreio?* passando as respostas pelas conversas com amigos, prática de desportos e inclusive a prática de hábitos como fumar, entre outras.



*Conversava com os colegas J1 J4 J7*

*Ir a pastelaria e falávamos J2*

*Nada, fumava um cigarro J3*

*Jogava à bola e jogava ping-pong J5*

*Estava com os meus colegas J6*

*Fumava um cigarro, íamos à pastelaria J8*

*Ouvíamos musica, conversava, e íamos lanchar J9*

Apenas um jovem referiu, durante os intervalos, realizar trabalhos ou estudar:

*Jogava, conversava, lia, estudava e fazia os trabalhos J10.*

Após a colheita de informação acerca das rotinas dos jovens durante os recreios, na escola, efetuou-se uma outra pergunta, a qual pretende saber se se divertiam ou não, durante essas atividades realizadas por estes no recreio *Divertias-te?*

As respostas foram todas convergentes no sentido positivo, à exceção de um jovem que respondeu não.

*Sim J1 J2 J4 J5 J6 J7 J8 J9 J10*

*Não J3*

Para finalizar este conjunto de três questões acerca da temática recreio, efetuou-se a terceira, onde o objetivo é perceber se algum jovem sofria represálias, sendo obrigado a realizar alguma coisa que não gostava. Colocou-se a pergunta do seguinte modo: *Alguém te obrigava a fazer alguma coisa que não gostavas?*

A esta pergunta, todos os jovens responderam prontamente que não.

*Não J1 J2 J3 J4 J5 J6 J7 J8 J9 J10*

### **Relação com os colegas:**

A relação com os colegas foi um tema abordado numa sequencia de questões, com o objetivo de reconhecimento por parte dos entrevistados, acerca das relações estabelecidas com os colegas. Em termos gerais as respostas foram semelhantes, existindo o reconhecimento de que as relações com os colegas eram positivas e a grande maioria considerava-os não só como colegas, mas também como amigos.



À questão 1 - *Como era a relação com os teus colegas de escola?* os entrevistados responderam na maioria de forma similar, descrevendo a sua relação com os colegas, como boa, a exceção de um que referiu não se relacionar muito com os colegas.

*Tive uma boa relação com os meus colegas* J1 J2 J4 J5 J6 J7 J8 J9 J10

*Não me relacionava muito* J3

Na próxima questão tentou-se perceber se era do seu agrado ou não a forma como os colegas lidavam consigo. Colocou-se a questão *Gostavas do modo como eras tratado?*

A esta pergunta todos os jovens responderam sim, inclusive o J3 que na questão anterior respondeu não se relacionar.

*Sim* J1 J2 J3 J4 J5 J6 J7 J8 J9 J10

Após recolhermos a informação se os jovens tinham ou não boa relação com os colegas e se efetivamente gostavam ou não com o modo como estes os tratavam, realizou-se a questão 3, para sabermos se os jovens entrevistados tinham entre os seus colegas algum que estes considerassem amigos *Quantos amigos tinhas na escola?*

Apesar das respostas variarem entre o número de amigos, foram todas favoráveis, inclusive o J3 que na questão anterior, em que se perguntou como era a sua relação com os colegas respondeu não se relacionar com os colegas.

*Na escola tinha dois amigos* J1

*Não sei bem, tinha muitos colegas* J2

*Dois, que não eram meus colegas de turma* J3

*Tinha aí uns quatro ou cinco* J4

*Tinha muitos amigos na escola* J5

*Na escola tinha cinco amigos próximos* J6

*Na minha escola tinha seis amigos.* J7

*Tinha três colegas da escola.* J8

*Quatro.* J9

*Tinha dois amigos.* J10



Tendo sido as respostas anteriores favoráveis ao perguntar-se aos jovens quantos amigos tinham na escola, estes responderam enumerando quantos amigos tinham. Para tal efeito efetuou-se a pergunta *Porque os consideravas amigos?*

A esta pergunta os entrevistados responderam da seguinte forma:

*Estávamos sempre juntos J1*

*Porque estava sempre com eles nos intervalos e fazia trabalhos de grupo J2*

*Porque os considerava amigos J3*

*Porque estávamos sempre juntos e ainda hoje somos amigos J4*

*Porque eram meus amigos J5*

*Porque me acompanhavam sempre J6*

*Porque me auxiliavam sempre que necessário. J7*

*Porque eram meus colegas, dávamo-nos bem. J8*

*Porque eram minhas amigas até fora da escola, acompanhávamos nas férias, ajudavam-me se necessário, passávamos verão comigo na piscina de casa. J9*

*Porque estávamos sempre juntas, até eram minhas colegas de grupo. J10*

Após se saber quantos amigos os jovens tinham na escola e porque os consideravam amigos, quis-se saber com que assiduidade se encontravam estes, efetuando-se uma nova questão *Com que frequência os vias?*

*Nos cinco dias que estávamos na escola J1*

*Cinco a seis vezes por semana J2*

*Todos os dias de escola e fora da escola J3*

*Na escola e ao final de semana J4*

*Todos os dias na escola e ao fim de semana J5*

*Diariamente, estávamos sempre juntos. J6*

*Todos os dias. J7*

*Quase todos os dias J8*

*Entre seis a sete dias na semana J9*

*Cinco a seis dias por semana J10*



Postas as questões anteriores onde se recolheu informação acerca de que se os jovens entrevistados tinham ou não amigos na escola e com que frequência os viam, quis-se saber que atividades estes realizavam quando estavam juntos.

Efetuiu-se uma nova pergunta a numero *Que tipo de coisas faziam?*

A esta pergunta os entrevistados responderam de variados modos.

*Fazíamos alguns jogos e falávamos J1*

*Fazíamos jogos e ouvíamos musica J2*

*Fumar e conversávamos J3*

*Conversávamos e íamos ate ao centro passear J4*

*Jogar à bola e Ping Pong J5*

*Jogávamos futebol J6*

*Conversar e saíamos todos juntos. J7*

*Íamos à pastelaria, conversávamos e íamos às largadas de touros. J8*

*Ir à piscina e ao jardim J9*

Apenas um jovem referiu atividades extra lazer com os amigos, incluindo nessas atividades estudar.

*Estudar, trabalhos de grupo e sair, ir ao bar, ao jardim, as festas das terras em volta. J10*

Ao sabermos que tipo de coisas faziam pretende-se saber se estes jovens (os entrevistados e aqueles que consideram amigos) estavam juntos fora da escola.

A pergunta como quase todas as efetuadas foi direta e a respostas sucintas e concretas.

*Fora da escola costumavas estar com esses amigos?*

*Não J1*

*Sim J2 J3 J4 J5 J6 J8 J9 J10*

*Nem sempre J7*

Para finalizar este conjunto de oito questões colocou-se a última, para se saber se efetivamente existia algum comportamento de algum colega, ou algum colega com quem os jovens entrevistados não gostavam de estar. Para esse efeito colocou-se a seguinte



questão *Havia algum colega com quem não gostasses de estar? Porquê?*  
Maioritariamente as respostas foram não. Assim:

*Não, dava-me bem com todos J1 J2 J3 J4 J5 J6 J7 J8 J10*

*Sim, porque não gostava do feitio delas, eram gozonas. J9*

### **Professores:**

Após se conhecer um pouco sobre os colegas efetuaram-se duas questões que visaram recolher dados relacionados com os professores, ou seja, sobretudo como foi o relacionamento dos jovens entrevistados com os professores e se existiu algo que nesses relacionamentos não foi tão positivo. As questões foram redigidas do seguinte modo: *Como foi o teu relacionamento com os professores? e 2- Houve alguma coisa que gostasses menos no relacionamento com algum professor?*

Na primeira, todos responderam de forma favorável há exceção de um jovem entrevistado J8, que respondeu "*mais ou menos*", e na segunda todos responderam que não à exceção do J8 que referiu "*Não gostava de muitas conversas*"

**Destacamos** nos dados relativos a temática escola que a maioria dos inquiridos responderam gostar da escola onde se inseria, bem como demonstrou manter bons relacionamentos, quer com os colegas quer com os profissionais que nesta se encontravam e desempenhavam as suas funções. Os jovens expressaram-se de forma favorável aquando existiram questões relacionadas com o auxílio que lhe foi prestado por parte da escola e por parte dos profissionais que nesta se encontravam. A relação com os colegas foi uma das áreas abordadas nas questões, sendo que todos os jovens entrevistados, responderam de forma favorável, sendo que a maioria expressou manter-se amigo desses colegas, inclusive durante os fins de semana.

### **Categoria 4 - Integração laboral:**

Após toda a coleta anterior que forneceu alguma informação acerca do comportamento destes jovens entrevistados sobre a escola, os trabalhos de escola, os colegas, os amigos, os relacionamentos com amigos e professores, efetuou-se uma recolha de dados no âmbito da integração destes jovens no mercado laboral apesar de nem todos os jovens se





encontrarem a trabalhar. Os jovens que se encontram no mercado de trabalho consideram positiva a sua situação laboral, não só o trabalho em si como nas relações entre colegas e empregadores.

Na primeira pergunta pretende-se recolher a informação de quantos estão a trabalhar deste conjunto de jovens com necessidades especiais que foram inquiridos *Trabalhas?* A esta pergunta, os inquiridos responderam maioritariamente que sim.

*Não, neste momento estou desempregada J1*

*Sim J2 J3 J4 J5 J7 J8 J10*

*Não. Não trabalho porque estou na universidade a tirar a licenciatura em engenharia agrícola J6*

*Não, estudo na universidade enfermagem veterinária J9*

Saber-se um pouco sobre que tipo de trabalho os jovens desempenham foi o intuito da próxima questão, sendo que os jovens J1, J6 e J9 nas próximas questões não responderam porque não trabalham, *Em que consiste o teu trabalho?*, foi o modo como se colocou a questão da qual obtivemos respostas bastantes distintas.

*Tenho uma cafetaria J2*

*Sou calceteiro J3*

*Estou numa herdade, trabalho no campo J4*

*Levar papeis e estar no pavilhão J5*

*Manusear máquinas numa adega J7*

*Sou Bombeiro J8*

*Auxiliar de educação. J10*

Saber se estes jovens estão satisfeitos com o seu trabalho foi uma das preocupações na construção deste guião, como tal formulou-se a questão *Gostas do que fazes?* à qual todos os jovens responderam do mesmo modo, sendo ele favorável. Todos responderam Sim.

*Gosto muito J2 J3 J4 J5 J7 J8 J9*

Nos tempos que decorrem não é tarefa fácil encontrar-se trabalho e muito menos para pessoas que se "dizem" com necessidades especiais. Tentou-se perceber como é que os jovens conseguiram este trabalho. colocando a questão *Como o conseguiste?*

*O espaço estava por alugar, e eu tentei e consegui J2*



*Consegui este trabalho através da Câmara J3*

*Havia uma pessoa amiga que sabia que precisavam de alguém para ir cuidar de um monte e eu liguei aos donos, fiz a entrevista e fiquei lá a trabalhar já há 1 ano. J4*

*Consegui através da Câmara J5*

*Candidatei-me a uma vaga e consegui o lugar. J7*

*Fui como voluntário, no início e depois passei a contratado. J8*

*Candidatei-me a uma vaga, fui selecionada para uma entrevista e fiquei logo colocada. J10*

Após saber-se no que consiste o trabalho destes jovens e o modo como o conseguiram, quis-se perceber se eles acham que esse mesmo trabalho coincide com a sua formação profissional, para isso efetivou-se a seguinte questão *Acreditas que o trabalho que fazes é compatível com a tua formação profissional?* Todos responderam "Sim, à exceção do J4 e J7, os quais responderam "Não"

*Sim acredito que é J2 J3 J5 J8 J10*

*Não, não é. J4 J7*

Na sexta questão tenta-se perceber que tarefas os jovens mais gostam de desempenhar no seu contexto laboral. Para tal colocou-se a questão *O que é que mais gostas de fazer?* As respostas foram diferentes na maioria, tal como os tipos de trabalhos.

*Tentar ajudar os clientes que não sabem bem o que desejam beber ou comer J2*

*O que mais gosto é de fazer a massa para encher J3*

*Gosto de fazer tudo, tratar do gado, tratar da terra, a manutenção do monte. J4*

*Levar os papéis, porque ando sempre a circular J5*

*Tudo, desde que esteja ativo. J7*

*Gosto muito de apagar os fogos e também desmatar J8*

*Brincar com eles, cantar canções e ensaiar teatros. J10*

Por se saber que estas entrevistas foram dirigidas a jovens com necessidades especiais, houve a necessidade e se reconhecer se estes sentem ou não algumas dificuldades no seu trabalho, necessitando de auxílio de terceiros, para o realizarem com sucesso. Colocou-se a questão *Necessitas de algum tipo de ajuda para desempenhar o teu trabalho?*



A esta questão todos os jovens responderam "não".

*Não, só quando tenho muitas pessoas para atender. J2*

*Não, consigo fazê-lo sozinho J2*

*Não J3 J10*

*Não, consigo fazê-lo sozinho J4*

*Não, faço tudo sem ajuda J5*

*Não. Sei fazer sozinho. J7*

*Não, tento ser muito profissional. J8*

Apesar de estes responderem que não precisam de auxílio por não sentirem dificuldades em desempenhar os trabalhos a que se propõem como todos os seres humanos que estão em plena atividade laboral, certamente por momentos surgem dificuldades. Por isso colocou-se a questão *Quando surge alguma dificuldade quem te auxilia?* As respostas são as seguintes:

*O meu namorado J2*

*Os meus colegas J3*

*Os colegas ou se for preciso o patrão J4*

*Os meus colegas lá no pavilhão J5*

*Recorro aos meus colegas J7*

*Por vezes os meus colegas ou o comandante J8*

*A professora J10*

Tentar perceber se os jovens inquiridos acham que desempenham um serviço com qualidade, foi o objetivo da questão *Acreditas que desempenhas com qualidade o teu trabalho?* a que todos responderam "Sim".

*Acredito que sim J2 J3 J4 J5 J7 J8 J10*

Saber se estes estão plenamente realizados com o trabalho que têm e por isso não desejam mudar de trabalho, foi o intuito com que se colocou a questão numero 10 e saber se sentiam alguma dificuldade em mudar de trabalho é a questão número 11.



*10- Gostavas de realizar outro tipo de trabalho? Qual? e 11- Vês algum tipo de dificuldade em consegui-lo?*

Em ambas as questões os jovens responderam "não", não desejam realizar outro tipo de trabalho e se desejassem, não viam nenhuma dificuldade em conseguir outro trabalho, caso o desejassem. *10- Gostavas de realizar outro tipo de trabalho?*

*Não J2 J3 J4 J5 J7 J8 J10*

Para além de se recolher informação, que elucide acerca do trabalho que estes jovens realizam, é importante também conhecer como se processa o relacionamento destes com os colegas e com os chefes.

Para o efeito realizaram-se as questões 12 e 13, a que todos responderam "Bom", sendo que as questões 12 e 13 colocaram-se do seguinte modo:

*Como vês o teu relacionamento com os teus colegas de trabalho? Como vês o teu relacionamento com os teus chefes?*

*À questão Como vês o teu relacionamento com os teus colegas de trabalho? apurou-se:*

*Não respondeu J2*

*Bom, dou-me bem com todos J3*

*Não temos nenhum problema, acho bom J4*

*É muito bom damo-nos todos bem J5*

*Bom ambiente entre todos nós. J7*

*Bom, tem que haver muito companheirismo nesta profissão. J8*

*Tenho um bom relacionamento com elas. J10*

*13- Como vês o teu relacionamento com os teus chefes?*

*Não respondeu J2*

*Tenho um bom relacionamento J3*

*Bom, sem problemas J4*

*É um bom relacionamento, com eles todos J5*

*Dou-me bem com todos eles sem exceção. J7*

*Igual aos colegas. J8*



*Também tenho um bom relacionamento J10.*

**Destacamos** que se efetuou um conjunto de questões onde se pretendeu recolher dados relacionados com o trabalho, que se pode constatar que todos os inquiridos que se encontram em situação laboral ativa demonstram-se integrados, felizes e capazes de desempenhar as funções que lhe são propostas.

Assim

- i) um está desempregado, dois frequentam o ensino superior, sete estão a trabalhar,
- ii) a forma como eles conseguiram estes trabalhos foi através da Câmara Municipal, através de candidatura a vagas e um foi voluntário,
- iii) dos que estão a trabalhar todos declaram estar muito felizes com a atividade laboral que desempenham,
- iv) todos entendem também que o desempenham com qualidade,
- v) nenhum tinha formação na área em que trabalha, adquiriram competências e formações após iniciarem a sua atividade, os trabalhos que estes sete jovens desempenham são pouco especializados.
- vi) nenhum pretende mudar de área de trabalho, dizendo-se todos muito felizes com o trabalho que desempenham.

### **Categoria 5 - Tempos livres:**

Neste âmbito, pretende-se saber que tipo de atividades os jovens desempenham nos tempos livres, quais delas os satisfazem mais, de que modo as realizam e se existem atividades que gostariam de realizar, mas que não fazem.

Nas respostas conseguidas neste grupo de perguntas, os jovens mostram-nos que tem iniciativa e capacidade para realizarem atividades de lazer, sem grandes restrições físicas ou mentais.

As respostas à primeira questão foram variadas e distintas (variando entre passear ao ar livre, passear em centros comerciais, prática de hipismo, corridas de touros, corridas de cavalos, praia, pesca, entre outras).

À questão *Que atividades fazes nos teus tempos livres?*, responderam:

*Passeio com o meu filho e o meu namorado J1*



*Passeio, vou ao Centro Comercial e ir aos encontros de carros tuning com o meu namorado J2*

*Ir até ao jardim, andar de mota e ir à pesca J3*

*Vou ver os meus pais e os pais da minha companheira, ou vamos ao Centro Comercial e no verão também gosto de ir à praia e à pesca J4*

*Pescar com os irmãos, ir à sala de jogos com os amigos, jogar computador e ir à bola com os manos e o pai J5*

*Ajudo o meu pai e saio com os meus amigos J6*

*Passeio, faço BTT e vejo televisão J7*

*Largadas de touros, montar a cavalo e sair até ao café J8*

*Ir à piscina e ao bar J9*

*Passeio, vou até à dos meus pais, faço caminhadas, vou às compras e vou à piscina. J10*

É certo que muitas vezes no nosso dia-a-dia, nem sempre se desempenham as atividades de lazer, que mais se apreciam, devido a muitos fatores às vezes pela distância a que se fica dessas atividades, outras vezes pelos custos a que estas está inerente. Por isso tentou-se saber qual das atividades estes jovens gostam mais, colocando a questão *Qual gostas mais?*, Como é que estes as realizam, será respondido na questão *Como realizas essas atividades?*, *Existe alguma atividade que não realizes, mas gostavas de realizar?*, foi a quarta questão e por fim na quinta questão saber-se-á o porque de não as realizarem *O que é que te impede?*

Em todas as questões obtivemos respostas de diferentes caracteres, sendo traduzidas pelas seguintes respostas: *Qual gostas mais?*

*Não respondeu J1*

*Ir ao Centro Comercial ver as lojas J2*

*De andar de mota, gosto bastante de motas J3*

*Gosto muito de ir à praia J4*

*Ir à bola J5*

*Gosto de igual modo J6*

*Fazer BTT ao ar livre J7*



*As largadas de touros, uma pessoa diverte-se muito. J8*

*Gosto dos dois. J9*

*Ir a casa dos meus pais J10*

*Como realizas essas atividades?*

Esta questão foi respondida em diferentes âmbitos, uns responderam o sentimento com que a desempenharam, outros referiram com quem se faziam acompanhar na participação destas atividades, entre outros fatores descritos nas respostas a seguir:

*Com muita alegria, gosto muito de estar com eles J1*

*Costumo ir com o meu namorado J2*

*Algumas vezes sozinho e outras com os amigos J3*

*Vou sempre que posso ao fim de semana J4*

*Com os manos e o pai J5*

*Com grande satisfação e alegria J6*

*Às vezes sozinho, outras vezes com amigos, com a namorada. J7*

*Sempre com os meus amigos J8*

*Sempre que posso e com os amigas J9*

*Com alguma regularidade e às vezes sozinha J10*

*Existe alguma atividade que não realizes, mas gostavas de realizar?*

A esta pergunta a maioria respondeu que não.

*Sim ir ao cinema J1*

*Não J2 J3 J4 J5 J7 J8*

*Não, sempre consegui fazer tudo o que queria. J6*

*Fazer parapente J9*

*Não. Consigo fazer tudo o que gosto. J10*

*O que é que te impede?*

A esta pergunta os jovens que responderam na questão anterior "não", nesta questão referiram não existir nada que os impedisse de realizar essas atividades, sendo esses os jovens J2, J3, J4, J5, J6, J7, J8 e J10.



O jovem J1 respondeu *"O meu namorado não gosta e tenho um filho pequeno e está sempre comigo, não consigo ir"* e o jovem J9 *Os meus pais não lhe acham muita graça"*.

**Destacamos** no que diz respeito aos tempos livres, que todos os jovens demonstraram ser ativos na participação em atividades preferidas para esses tempos, bem como o modo como os faziam, e se ao realizarem essas atividades o faziam acompanhados ou sozinhos. Estas variam quanto ao tipo de atividades e quanto ao modo. Só um jovem referiu ter uma atividade que gostava de fazer e estava impedido.

### **3.2 - Resultados das entrevistas às famílias**

#### **Categoria 1 - Descoberta do Problema**

Neste conjunto de perguntas pretendia-se, sobretudo, saber os primórdios da descoberta do problema, nomeadamente em que idade o reconheceram, os sinais que os fizeram despertar para o problema, se houve ou não valorização deste e se foi necessário que os pais recebessem auxílio de profissionais para ultrapassar e aprender a lidar com o problema, e se foram eles que elucidaram o filho acerca do problema com que se deparava. Para tal efeito efetuaram-se cinco questões, em que os familiares responderam que a maior parte da descoberta do problema foi nos primeiros anos de idade e em contexto escolar, assim como o aconselhamento e encaminhamento.

*Idade em que identificou o problema do seu filho?*

Nesta questão foi variável a idade da descoberta, entre os 2 e os 12 anos, e ainda uma mãe, que não identifica que o seu filho apresente qualquer tipo de problemas.

*Por volta dos 12 anos, foi quando me apercebi. M1*

*Acho que mais ou menos aos 6 anos M2*

*Quando andava na escola M3*

*Dentro dos 11, 12 anos. M4*

*Aos 4 e 5 anos M5*

*Aos 10 anos M6*





*Por volta dos 9 anos M7*

*Não tem problemas M8*

*Tinha 12 anos quando tudo se desencadeou. M9*

*A minha menina tinha 2 anos M10*

Para se conhecerem os sinais que levaram ao levantamento de suspeitas colocou-se a questão *Quais foram os primeiros sinais de alerta?*

As respostas foram variadas, embora algumas convergissem na dificuldade da leitura, na escrita e na aprendizagem. A M8 como não acha que o seu filho tivesse quaisquer dificuldades, não respondeu.

*Os professores, mostraram-se preocupados porque dava muitos erros a ler e a escrever M1*

*Dificuldade em ler. M2*

*Tinha dificuldades em aprender M3*

*Dificuldades em aprender as coisas na escola. M4*

*Comportamentos diferentes dos meus outros dois filhos, sobretudo o fato de se isolar muito. Se nós estávamos na sala, ele ia para o quarto, se nós íamos ter com ele ao quarto ele de sorrateiro ia para a sala. M5*

*Algumas dificuldades na leitura, até mesmo em frases pequenas e simples. M6*

*Dificuldades em aprender. M7*

*Mau estar geral, dores musculares incessantes, cansaço geral, apatia e perda de apetite M9*

*Ela gostava muito de uma musica, e ela metia o rádio muito alto e dizia que não conseguia ouvir. Quando falávamos com ela, ela olhava fixamente nos nossos lábios. M10*

A preocupação foi um dos sentimentos descritos pela maioria dos pais, que responderam à questão numero 3, que pretendia dar a conhecer de que modo se tinha valorizado a situação. Houve ainda quem referisse aceitação, desvalorização e pavor. A M8 continua sem responder. A questão colocada foi: *De que modo valorizou e comunicou o problema?*

*Fiquei muito preocupada e assustada com a situação. M1*

*Fiquei a pensar o que fazer, falei com a professora e mais tarde já na outra escola falei com a diretora de turma para tentar uma ajuda M2*

*Fiquei muito preocupada com o problema. M3*



*Preocupei-me muito. M4*

*Fiquei muito preocupada, falei com os meus filhos e com o meu marido e depois procurei o médico de família que nos começou a encaminhar para outros especialistas. M5*

*Aceitei e procurei ajuda de imediato M6*

*Não valorizei muito. M7*

*Fiquei alarmadíssima, comuniquei o problema destroçada M9*

*Fiquei muito preocupada/ assustada com a situação M10*

Na quarta questão tentou-se perceber se foi necessário auxílio psicológico para a superação do problema em questão. Para isso executou-se a seguinte questão *Recebeu ajuda psicológica por parte de profissionais para saber lidar e ultrapassar o problema?* A maioria respondeu não, continuando a M8 sem prestar qualquer tipo de resposta.

*Não, não foi necessária M1*

*Não foi preciso, penso que não era situação que merecesse auxílio a esse nível. M2*

*Não, eu não entendo bem essas coisas de ajudas psicológicas. Falei com o meu marido e uma irmã minha e ajudámo-nos. M3*

*Não M4*

*Sim recebi. M5*

*Não, não foi necessária M6*

*Não, não foi preciso. M7*

*Sim e essa ajuda foi preciosa, não só para mim como para o pai, irmão e para os avós M9*

*Sim, médico de família M10*

Para finalizar este conjunto de questões colocou-se a questão número cinco, onde se pretende perceber se foi necessário esclarecer os filhos, sobre o problema com que deparavam. A maioria das questões foram "Sim", existindo uma minoria que respondeu "não" e a M8 que não respondeu. À questão *Forneceram ao seu filho algum tipo de explicação sobre as dificuldades que apresentava?* obtiveram-se as seguintes respostas:

*Sim, explicamos-lhe quais, o que eram as dificuldades que tinha e que estaríamos presentes para auxiliar no que fosse preciso M1*

*Sim, explicamos. M2*



*Não M3 M5*

*Sim, os professores ajudaram a explicar a situação. M4*

*Sim M6 M9*

*Não foi preciso. M7*

*Sim, mas como ela era tão pequenina, na altura não valorizou nem nós tivemos com grandes explicações M10.*

**Destacamos:** no que diz respeito aos dados relacionados com a descoberta do problema, que se pode constatar que as respostas foram diferenciadas, tanto quanto mais grave foi a situação. Porém todos, à exceção de um, referem estar conscientes e aceitaram do melhor modo a situação com que se deparavam, bem como descreveram ter procurado o auxílio necessário para enfrentarem as adversidades. Esse auxílio foi descrito pelos pais como auxílio de várias ordens, necessário e imprescindível. Este passou por profissionais de várias ordens, entre eles, professores, médicos, terapeutas e psicólogos.

## **Categoria 2 - História Educativa e escolar**

No contexto respeitante à história educativa e escolar, as mães responderam que os jovens, de uma maneira geral, gostavam da escola e sentiam-se motivados a frequentá-la. Para se perceber o estado emocional dos jovens, quando iam para escola, colocou-se a primeira questão, onde as respostas convergiram na maioria que os jovens iam felizes. *O seu filho ia feliz para a escola?*

*Sim, sempre com vontade. M1*

*Sim gostava bastante. M2*

*Não muito, não gostava muito de lá andar, só ia mesmo porque tinha de ser. M3*

*Sim, porque ele gostava de andar na escola. M4*

*Muito feliz, gostava muito de andar na escola. M5*

*Sim, bastante feliz. M6*

*Sim ia muito feliz. M7*

*Sim. M8*

*Sim, quando podia ir M9*



*Sim sempre M10*

Na questão *Em que momentos o seu filho se mostrava mais motivado?* as respostas variaram, entre datas de finais e inícios de períodos escolares, entre recebimento de notas, ou inclusive quando o estado de saúde melhorava, permitindo assim a ida à escola.

*Na altura de receber as notas ficava um pouco ansiosa. M1*

*No início dos períodos escolares. Pois gostava de conhecer os professores novos, os colegas, de adquirir material novo. M2*

*Quando acabavam as aulas M3*

*Sempre, ia sempre motivado. M4*

*Sempre muito feliz por ir para escola. M5*

*Nunca o senti desmotivado M6*

*Sempre andou motivado. M7*

*Andava sempre. M8*

*Quando não fazia quimioterapia, pois podia ir à escola M9*

*Sempre M10*

Após recolhida informação acerca de quando os jovens se mostravam mais motivados, efetuou-se uma outra para se perceber o contrário, indo este conjunto ao encontro do inverso das respostas anteriores. *Em que momentos o seu filho se mostrava menos motivado?* M6 não respondeu à questão.

*Quando tinha testes ou fichas de avaliação, porque ficava sempre muito preocupada M1.*

*No final dos períodos escolares, porque alguns colegas não se encontravam com muita regularidade, porque se aborrecia de estar em casa tanto tempo. M2*

*Quando tinha fichas para ser avaliado. M3*

*Nunca notei desmotivação M4*

*Nunca notei desmotivação M5*

*Quando tinha muitos trabalhos, às vezes stressava M7*

*Nunca o vi desmotivado. M8*

*Quando fazia a quimioterapia M9*



*Nunca notei desmotivação M10*

Na questão *Quais as principais dificuldades escolares do seu filho?* as respostas, variaram, mais uma vez, entre a explicitação das mães, que os jovens apresentavam dificuldade em ler, escrever, aprender, e referências a dificuldades traduzidas na área da saúde. A M8 apesar de já responder continua a demonstrar-se completamente alheia a qualquer dificuldade que o seu filho tivesse sentido na escola.

*Ler e escrever M1*

*Tem dificuldades em ler M2*

*Não aprendia as coisas, tinha muitas dificuldades. M3*

*Tinha dificuldades em aprender. M4*

*Precisava de ajuda a todas as disciplinas M5*

*Tinha dificuldades na Leitura. M6*

*Tinha dificuldade na parte da Leitura. M7*

*Não tinha M8*

*Nenhuma especial, só quando perdia muita matéria, às vezes necessitava de um auxílio maior. M9*

*Só na audição, não teve muita dificuldade pois começou a usar aparelhos M10*

Tendo-se em conta que estas entrevistas foram efetuadas a um grupo de mães, cujos filhos pertenceram a um grupo de jovens com necessidades educativas especiais, é importante perceber-se se existiram medidas propostas por parte da escola, que fornecessem auxílio aos jovens. Recebemos várias respostas, entre elas, o auxílio prestado pelos professores, por profissionais de saúde, apoio escolar, alteração do tipo de regime para justificação de faltas, entre outras respostas recebidas.

A M8 continua alheia à problemática.

Para esse efeito apresentou-se a seguinte questão *Medidas específicas adotadas para o apoio escolar?*

*Teve aulas de apoio escolar M1*

*Teve aulas de apoio escolar M2*

*Os professores ajudavam-no e eu acho que a escola lhe dava mais aulas, acho o nome era apoio, mas acho que ele não ia. M3*



*Teve aulas de apoio escolar M4*

*Tinha apoio escolar, ensino adaptado a ele e terapias M5*

*Terapia da fala M6*

*Teve aulas de apoio escolar M7*

*Não conheço M8*

*As faltas eram justificadas, testes em épocas diferentes se necessário e apoio para acompanhar a matéria perdida. M9*

*Não teve M10*

Não só a escola deve apoiar os jovens com necessidades especiais; os pais também devem receber apoio da escola para compreender os problemas e ajudarem os seus filhos a ultrapassar as necessidades encontradas durante o percurso escolar. Para esse efeito colocou-se a questão *A família recebeu alguma orientação e apoio da escola para ajudar o seu filho a ultrapassar essas necessidades?*

As respostas dividiram-se em três grupos, entre o "sim" e o "não" e o "não" com justificação.

*Sim, recebemos M2. M3 M5 M9*

*Não M4 M6 M7 M8 M10*

*Não, nunca. Também não foi necessário, nem nós procuramos a escola para nos auxiliar nisso. M1*

Nesta questão *Que medidas faltaram para o apoio necessário do seu filho no meio escolar?* a maioria referiu não ter existido qualquer falta de apoio.

*Nenhuma. M1 M3 M6 M7 M8 M9 M10*

*Não faltou nada, a escola e os professores estavam sempre prontos a auxiliar. M2*

*Penso que nenhuma, pelo menos ele nunca se queixou e nós também não notamos nada. M4*

*Nenhuma, muito pelo contrário. M5*

**Destacamos** na recolha dos dados relacionados com a história educativa dos filhos, que todos os pais responderam de modo positivo às questões deste âmbito, demonstrando-se satisfeitos com o modo como os seus filhos lá foram cuidados e a esmagadora maioria mostrou-se ativo no processo de aprendizagem dos seus filhos, quer no auxílio (exemplo:



ajudavam nos trabalhos de casa) quer no recorrer de ajuda para ultrapassar algumas dificuldades (exemplo: pais que recorreram ao auxílio de terapeuta da fala, no caso de jovens com dislexia).

Todos referiram não sentirem que tivesse faltado alguma medida para apoiar os seus filhos.

### **Categoria 3 - Integração laboral:**

Para finalizar a entrevista aos pais efetuou-se um grupo de três questões visando saber se os pais estão ou não satisfeitos com o trabalho dos filhos, se sentiram que os filhos apresentavam dificuldades em se integrar e quais os aspetos que os preocupavam em relação ao futuro dos filhos

Nas respostas os familiares dos jovens que se encontram em situação laboral, demonstram-se satisfeitos pela sua integração e sucesso dos jovens no seu trabalho. Alguns familiares frisaram a sua preocupação com o futuro dos seus filhos.

*Está satisfeito com o trabalho do seu filho?*

A esta pergunta M1, M6 e M9 não respondem, pois, os filhos não se encontram a trabalhar, os restantes pais responderam "Sim".

*Sim, estou muito satisfeita. Ela gosta muito do que faz e isso é muito bom para ela. M2*

*Sim, mas ganha muito pouco. M3*

*Sim muito. Ganha o dinheirinho dele, orienta-se, trabalha é responsável, é bom para ele e para nós também, ele já não depender de nós. M4*

*Muito, e ele também. M5*

*Sim M7 M8*

*Sim, é muito bom ela estar a trabalhar por vários motivos. Para não se sentir inferior nem diferente das outras pessoas, e porque é completamente independente na questão monetária. M10*

À semelhança da questão anterior na questão *Sentiu alguma dificuldade de integração do seu filho?* M1, M6 e M9 não responderam e os restantes responderam "Não":

*Não. Correu sempre tudo bem M2*

*Não, ele sempre se desenrascou. M3*



*Não, integrou-se muito bem. M4*

*Nenhuma. M5*

*Não, integrou-se bem. M7*

*Não. M8 M10*

Quando indagadas sobre o futuro na questão 3- *Que aspetos do futuro o preocupa mais com respeito ao seu filho?* as respostas são diferentes, inclusive existem mães que dizem que não sentem preocupações em relação ao futuro dos filhos.

*O normal de cada mãe, sobretudo porque ela já tem o filho para criar. M1*

*Como todas as mães preocupo-me, mas nada em concreto. M2*

*Se ele tem trabalho ou não, é sempre muito importante M3*

*Nada, ele é muito responsável. M4*

*Como é normal preocupo-me com o dia que eu lhe faltar, mas como os irmãos são muito amigos dele, penso que eles cuidarão dele. M5*

*Não tenho grandes preocupações com o futuro do meu filho M6*

*Nada em concreto. M7*

*Nada. M8*

*Tenho uma grande preocupação, se ela sofre uma recidiva na área da saúde M9*

*Que ela não consiga sempre o apoio para pagar as próteses auditivas que normalmente muda de 5 em 5 anos e são muito dispendiosas M10*

**Destacamos** que se efetuaram questões referentes a satisfação dos pais em relação ao trabalho dos filhos/as, se sentiram alguma dificuldade de integração dos seus filhos no mercado laboral e que aspetos do futuro o preocupam em relação ao futuro do seu filho/a. Assim,

- i) todos os pais se mostraram muito satisfeitos com o trabalho dos seus filhos,
- ii) todos responderam não terem sentido dificuldade nenhuma na sua integração,
- iii) no que diz respeito ao futuro dos filhos:

a) a maioria respondeu que a preocupação era relativa, ou seja, que como todos os pais se preocupavam de modo geral e nada em concreto,





b) uma mãe, respondeu rezear pelo filho quando ela morresse, porém conforta-se com o fato de os outros dois filhos serem muito unidos com o irmão e acredita que estes cuidem dele,

c) uma mãe respondeu ter medo que a filha voltasse a ter uma recidiva em relação ao seu estado de saúde, pois esta sofreu de leucemia,

d) uma respondeu preocupar-se quanto à continuação ou não da participação do estado nas próteses auditivas que a sua filha utilizava, pois estas são muito dispendiosas.

### **3.3 - Resultados das entrevistas aos empresários**

Nos resultados das entrevistas feitas aos empresários/empresas ou instituições locais e nas visitas efetuadas a estas, conseguiu-se perceber que, de uma maneira geral, as empresas e instituições locais são sensíveis e informadas quanto à empregabilidade de jovens que estiveram inseridos em medidas de Educação Especial.

#### **Categoria 1 - Integração laboral de pessoas com Necessidades Especiais:**

Para se recolherem dados relacionados com a opinião que os empresários tinham sobre a empregabilidade de pessoas com necessidades especiais efetuou-se um conjunto de seis questões.

Na primeira tenta-se perceber qual o conhecimento que estes têm acerca da lei dos empregos protegidos. Colocou-se a seguinte questão *Conhece a lei dos empregos protegidos?*

Na resposta a maioria é conhecedora desta lei, ainda que nos tempos que correm ainda existiu uma empresa que se mostrou desconhecadora.

*Sim E1 E2 E3 E5*

*Não E4*

Consequentemente na questão *No seu entender pensa que esta deve ser cumprida?* E4, pessoa responsável pelo setor de recursos humanos de uma empresa continua a desconhecer qualquer assunto sobre a mesma, e os restantes reponderam "Sim."



Após esta questão tentou-se perceber se os Empresários achavam pertinente que as pessoas com necessidades especiais deveriam ou não ter uma formação acrescida. Colocou-se a questão as respostas foram todas semelhantes. *Acha que as pessoas com Necessidades Especiais devem fazer uma formação acrescida?*

*Sim para lhes dar um pouco mais de formação na área em que irão trabalhar, mas essa formação específica deveria ser alargada a todos os trabalhadores E1*

*Devem ter o mesmo direito e oportunidades que as outras pessoas ditas “normais” E2*

*Sim, de forma a formar pessoas capacitadas embora as suas limitações. E3*

*Sim E4*

*Sim, sobretudo para os preparar para o mercado de trabalho, embora por vezes estes até possam ter tarefas simples a desempenhar. E5*

A questão *O estado deve melhorar e promover políticas de emprego específicas para estas pessoas?* pretendia perceber se as pessoas identificam que o estado tem responsabilidade de auxiliar estas pessoas. As respostas foram todas favoráveis, como se transcreve:

*Sim, claro essa tarefa pertence somente ao estado. E1*

*Com certeza, é da responsabilidade do estado. E2*

*Obviamente, já que o estado promove tantos rendimentos a carenciados, não pode esquecer-se que estas pessoas também necessitam de apoio. E3*

*Sim. E4*

*Sim, sim o estado não só pode como tem o dever de cuidar, de criar políticas que facilitem a maior empregabilidade a pessoas com necessidades especiais. E5*

A questão *A integração das pessoas com Necessidades Especiais deve ser executada a partir da escola?* pretendeu perceber se os entrevistados atribuem à escola alguma responsabilidade na integração destas pessoas na vida ativa, nomeadamente na integração laboral? Nesta questão os empresários divergem um pouco na sua opinião.

*Sim, a escola deve preparar a sua integração, pois é lá que existem professores especializados, capazes de ajudar estas pessoas a integrar-se. E1*

*Pode não ser, é uma responsabilidade de todos. E2*

*Sim. É na escola que as pessoas começam a desenvolver a capacidade de lidar com outras, se lá não o fazem, dificilmente o farão no contexto do trabalho. Por isso é dever dos professores auxiliarem também nessa área. E3*



*Sim E4*

*Não necessariamente, a escola pode tentar alguma medida de acompanhamento dessas pessoas no início do trabalho, mas penso que essa responsabilidade também passa a ser da entidade empregadora e dos colegas E5.*

Para finalizar este conjunto de questões coloca-se a sexta, que tem como principal intuito perceber se os empresários entendem que as campanhas de sensibilização são benéficas e esclarecedoras, *Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras?* As respostas recebidas foram todas "sim".

*Sim, penso que essa medida é muito importante, para sensibilizar as entidades sobre a importância de empregar estas pessoas. E1*

*Sim e não só. E2*

*Sim, é importante lembrar as empresas sobre a necessidades de empregar pessoas com deficiências, para que minimamente estas tenham uma vida normal. E3*

*Sim E4*

*Sim, este tipo de campanhas nunca são demais, temos o dever como cidadãos ditos normais de promover medidas para ajudar os mais frágeis a inserirem-se numa sociedade que ainda hoje se mostra preconceituosa. E5*

**Destacamos** nas questões colocadas aos empresários que:

- i) todos os inquiridos responderam que conheciam a lei dos empregos protegidos, à exceção de um,
- ii) todos responderam no sentido de fazer transparecer que a lei dos empregos protegidos deve ser cumprida;
- iii) concordam que o Estado tem por obrigação melhorar e promover políticas de emprego específicas para pessoas com Necessidades Especiais,
- iv) a integração de pessoas com necessidades especiais deve ser feita também a partir das escolas;
- v) os colegas devem igualmente auxiliar na inclusão destas pessoas nos seus postos de trabalho;
- vi) foi salientado neste conjunto de respostas a importância das campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras.



## **Categoria 2 - O que deve ser feito para integrar estas pessoas**

Após a recolhas das informações anteriores tentou-se perceber se os empresários têm ideias do que deve ser feito para integrar pessoas com necessidades especiais nas empresas. Para tal efeito colocaram-se três questões e todas as respostas em ambas as questões foram similares.

*Acha que seria pertinente existir orientação profissional com base nas características de cada um?*

A esta pergunta, os entrevistados responderam favoravelmente:

*Sim, é importantíssimo essa medida, pois cada um é diferente do outro. E1*

*Evidente, não somos todos iguais, cada caso é um caso. E2*

*Sim, não só é necessário como penso ser de extrema importância, pois assim consegue-se formar cada um individualmente, trabalhando diretamente com as suas maiores habilidades, construindo assim um trabalhador muito mais bem preparado. E3*

*Sim E4*

*Sim acho, pois, cada ser pensa e age de modo diferente e individual. E5*

Na segunda e terceira perguntas colocada os inquiridos responderam "Sim", sendo que ambas procuram favorecer medidas de formação e apoio à contratação de pessoas com necessidades especiais.

As questões apresentaram-se do seguinte modo:

*Pensa ser mais benéfico existir formação para adaptar estas pessoas aos postos de trabalho?*

*Pensa que deveria ter mais apoio dos técnicos para acompanhamento da inserção no trabalho da empresa/instituição?*

## **Ações que mais favorecem a inserção socio laboral das pessoas com Necessidades Especiais**

Quis-se perceber se os empresários entrevistados entendiam que existem ações que podem ou não favorecer a incrementação de pessoas com necessidades especiais no mercado laboral. Para isso efetuaram-se cinco questões:

*Cursos formativos adaptados a cada um?*



*Incremento de diversificação de ofertas?*

*Aumento das políticas de emprego?*

*Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras?*

*Campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas com Necessidades Especiais?*

Em todas a resposta foi direta, todos os empresários responderam "Sim" em todas as questões colocadas.

**Destacamos** que todos os empresários concordam que deveria existir formação profissional, que:

- i) adaptada a cada um com base nas suas características;
- ii) deveriam existir cursos de formação adaptados a cada indivíduo,
- iii) deveriam aumentar as políticas de emprego;
- iv) deveriam aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras;
- v) são necessárias campanhas de sensibilização a favor do emprego para pessoas com Necessidades Especiais.

**Categoria 3 - Existiram ou não contratações por parte das empresas entrevistadas, de jovens que concluíram a escolaridade mínima obrigatória incluídos no programa para jovens com Necessidades Especiais**

Para finalizar esta entrevista colocaram-se três perguntas, as quais tinham como principal objetivo perceber se nos últimos anos existiu contratação de pessoas com necessidades especiais bem como se estas se sentem satisfeitas com os jovens, e por ultimo, saber se estas empresas pretendem continuar a dar lugar a este tipo de pessoas.

Em todas as perguntas, houve desigualdades e inclusive abstenções. Assim:

*Nos últimos quatro anos foi efetuada por parte desta empresa alguma contratação de pessoas que beneficiaram do programa para pessoas com Necessidades Especiais?*

*Sim E1 E3 E5*

*Sim, neste momento estão 4, a Câmara sempre deu oportunidades a pessoas adaptadas a programas específicos. E2*

*Não. E4*

*Está satisfeito com o seu desempenho? A esta questão E4 não respondeu.*



*Sim, são pessoas muito responsáveis. E1*

*Sem duvida. Até agora todas as pessoas que empregamos dentro desse âmbito, continuam connosco o que significa que o seu trabalho é realizado com qualidade E2*

*Sim, claro. São muito empenhados em realizar o seu trabalho, por norma a maioria são muito pontuais e assíduos, o que faz deles bons trabalhadores. E3*

*Sim, muito. Essas pessoas parece que sentem a necessidade de se empenharem mais para que o seu trabalho seja bom, e na verdade esse desempenho é muito favorável ao bom resultado do seu trabalho. E5*

*Irá continuar a empregar este tipo de jovens?*

A esta pergunta, os entrevistados responderam da seguinte forma sendo que E4 não respondeu.

*Sim E1*

*Com certeza E2*

*Sim. Todos temos o dever de integrar estas pessoas na sociedade. E3*

*Sim, é muito importante que as empresas se sensibilizem e continuem a empregar estas pessoas e eu como membro responsável na empregabilidade nesta casa, pretendo sempre dar continuidade a esta inclusão de pessoas com necessidades especiais. E5*

**Destacamos** que nestas questões tentámos perceber se nos últimos quatro anos aquelas empresas têm contratado pessoas com necessidades especiais. Regista-se que:

- i) quatro responderam sim e uma respondeu não (sendo esta, a mesma que não conhecia a lei dos empregos protegidos e não responde mais às duas seguintes e ultimas questões);
- ii) todas as restantes empresas responderam e demonstraram o seu contentamento em relação ao desempenho destes jovens no seu posto de trabalho;
- iii) salientaram algumas das qualidades dos jovens empregados;
- iv) responderam afirmativamente quando se lhe colocou a questão se continuariam ou não a empregar estas pessoas.





## CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 - Discussão dos resultados obtidos nas entrevistas efetuadas aos jovens

No que diz respeito aos dados recolhidos relacionados com a **categoria 1 - funcionamento psicológico**, conseguiu-se perceber que todos os inquiridos conseguem desenvolver habilidades válidas para a sua vida.

Os nossos dados apontam para que os jovens que entrevistámos reconhecem e valorizam as suas capacidades. As respostas referem-se quase todas a qualidades relacionadas com o trabalho e apenas um jovem refere outro tipo de capacidades.

No que diz respeito às dificuldades os entrevistados referem não sentir dificuldades e dois referem dificuldades relacionadas com o seu problema.

No que diz respeito ao relacionamento deles com as outras pessoas as respostas obtidas dividem-se em dois grupos, num os entrevistados vêm o relacionamento deles com terceiros de forma positiva/ aberta, noutro os entrevistados vêm de forma fechada, ou seja, relacionam-se, mas com restrições/barreiras nesses relacionamentos.

No que diz respeito à autonomia pessoal, todos os jovens não só reconhecem ser autónomos, como ainda se mostram independentes na forma como executam as atividades básicas da vida diária. As respostas referem-se quase todas a qualidades relacionadas com o trabalho doméstico.

Estes resultados confirmam Costa (2004) quando afirma que o objetivo na educação de jovens com necessidades especiais visa sobretudo o aperfeiçoamento de competências que cooperem para uma futura inserção não só social como profissional e para uma vida autónoma e integrada.

No que diz respeito aos dados recolhidos relacionados com a **categoria 2- inclusão/aceitação do seu problema** a maioria dos inquiridos, perante as repostas que desenvolveram, referiu não sentir dificuldades ou sentir-se excluído ou diferente dos outros jovens de idades semelhantes, antes a maioria mostrou-se capaz de desenvolver uma vida tanto dita "normal" como ativa e integrada na sociedade em que se insere.





A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1994) define saúde como um estado completo de bem-estar físico, psicológico e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Conforme esta visão a saúde não depende apenas das características físicas próprias de cada indivíduo ou das doenças que o possam afetar. A saúde depende igualmente das condições psicológicas e sociais e do ambiente que rodeia cada pessoa. O conceito de saúde está diretamente relacionado com o conceito de qualidade de vida. Para a OMS (1994) qualidade de vida é a percepção que cada indivíduo tem da sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais vive e em relação com os seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Assim sendo e efetuando uma observação geral, pode dizer-se que a qualidade de vida é uma avaliação efetuada por cada indivíduo ao seu bem-estar, é multidimensional e vai alterando à medida que certas necessidades são satisfeitas ou novas vão surgindo, como resultado das exigências da sociedade.

No que diz respeito aos dados recolhidos relacionados com a necessidade de auxílio para resolução do seu problema por parte de profissionais, a maioria respondeu não ter necessitado; porém existiram algumas respostas favoráveis, sendo estas convergentes na área da saúde, ou seja, necessidade do auxílio de fisioterapeutas, terapeutas da fala, psicólogos e médicos.

Nos resultados relativos à **categoria 3 - temática escola**, a maioria dos alunos respondeu gostar da escola onde se inseria, bem como demonstrou manter bons relacionamentos, quer com os colegas, quer com os profissionais que nesta se encontravam e desempenhavam as suas funções. A maioria expressou manter-se amigo desses colegas, inclusive durante os fins de semana.

Os jovens entrevistados expressaram-se de forma favorável, aquando existiram questões relacionadas com o auxílio que lhe foi prestado por parte da escola e por parte dos profissionais que nesta se encontravam.

Estes dados confirmam Morgado (2003) quando diz que qualquer aluno tende cada vez mais a ser considerado um sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e formação sendo assim essencial que se impulsionem estruturas que os auxiliem a reconhecer as suas dificuldades e, por conseguinte, a encontrar as formas de as ultrapassarem.



Estes dados confirmam Hartup (1996), quando este refere que para além do desenvolvimento social, emocional e académico as relações próximas ou amigas afetam o desenvolvimento cognitivo, não no sentido da função intelectual, mas afetam-no provavelmente ao nível da perícia na resolução de tarefas e da criatividade, especialmente em contextos sociais.

Segundo alguns autores pensa-se que a criação e conservação de uma rede de amigos, familiares e outros indivíduos sem necessidades especiais são essenciais, sendo que estas atuam como alicerce nas atividades de vida diária.

Todas essas particularidades da amizade são importantes na aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais para o sucesso em futuras relações e para o bem-estar emocional (Bukowski & Hoza, 1989; Newcomb & Bagwell, 1996; Price, 1996).

Nos resultados relativos à **categoria 4 - integração laboral**, em que se pode constatar que todos os inquiridos que se encontram em situação laboral ativa estão integrados, felizes e capazes de desempenhar as funções que lhe são propostas, sendo que a transição para a vida ativa exigiu deles tomadas de decisões que afetaram todas as áreas da sua vida, dado que estes se incorporaram em convivências com novas situações sociais, profissionais e familiares. Em todos estes casos de jovens que estão ativos no âmbito laboral o emprego sobreveio assim como um bem necessário e imprescindível.

Quanto ao fato de estes jovens estarem devidamente integrados/incluídos no seu local de trabalho, Brown Brown, L., Shiraga, B., e Kessler, K. (2006) afirmam que após fornecidas as devidas instruções e um apoio personalizado de longo-termo, os indivíduos com necessidades especiais alcançam a capacidade de se incluir, com sucesso e de modo seguro em enquadramentos vocacionais integrados.

Os jovens descrevem o trabalho como necessário e imprescindível, sendo confirmados por Rogan, Grossi e Gajewski, (2002, citados por Guy, Sitlington, Larsen & Frank, 2009), referem que o trabalho surge como a componente fulcral de uma vida adulta de qualidade, sendo ainda uma fonte de rendimento e permitindo relevantes ligações sociais. Segundo Santos e Alberte (1999) o emprego, surge assim como um bem precioso para se proceder a uma inserção sócio laboral em ótimas condições.



No que diz respeito aos resultados respeitantes à **categoria 5 - tempos livres**, todos os jovens demonstraram ser autodeterminados, ativos e capazes de desempenhar e participar nas suas atividades preferidas para esses tempos, bem como o modo como os faziam e se ao realizarem essas atividades o faziam acompanhados ou sozinhos.

Crockett e Hardman (2010) referem que para que haja participação na vida da comunidade, é necessário que os adultos sejam aptos para fazer escolhas acerca das pessoas com quem querem estar, do sítio onde habitam, onde trabalham e que atividades de lazer querem realizar.

Field et al., (1998, citados por McGuire, 2010) salientam que a autodeterminação se pode definir como a combinação de habilidades, conhecimentos e crenças que permitem a uma pessoa desenvolver e apresentar um comportamento autodirigido, autorregulado e autónomo.

No que diz respeito a este grupo de resultados parece-nos que estes jovens estão adaptados ao seu contexto social.

#### **4.2 - Discussão dos resultados obtidos nas entrevistas efetuadas às famílias / mães**

No que diz respeito a recolha de dados relacionados com a **categoria 1 - descoberta do problema**, pode-se constatar que as respostas foram diferenciadas, tanto quanto mais grave foi a situação. Porém todas, à exceção de uma mostraram-se conscientes e aceitaram do melhor modo a situação com que se deparavam, bem como descreveram ter procurado o auxílio necessário para enfrentarem as adversidades. Esse auxílio foi descrito pelos pais, como auxílio de várias ordens, sendo descrito como necessário e imprescindível. Este passou por profissionais de varias ordens, entre eles, professores, médicos, terapeutas e psicólogos.

Os resultados confirmam Ferland (2009), quando este afirma que as famílias abordam a situação segundo sua personalidade, a sua experiência, os seus valores e as suas esperanças.

Sá e Rabinovich (2006) atestam que a extensão desse impacto altera de acordo com o grau da deficiência da criança e de acordo com a forma como a família recebe essa notícia. Também se acrescenta a isso a perceção que a família tem sobre a doença e o nível de



preconceito em relação à deficiência, sendo que quanto mais severo o caráter de doença / deficiência, mais complicado será o estabelecimento de relações com a criança.

Na recolha dos dados relacionados com a **categoria 2 - história educativa e escolar**, todas as mães responderam de modo positivo às questões deste âmbito, demonstrando-se satisfeitos com o modo como os seus filhos lá foram cuidados. A esmagadora maioria mostrou-se ativa no processo de aprendizagem dos seus filhos, quer no auxílio (exemplo: ajudavam nos trabalhos de casa) quer no recorrer de ajuda para ultrapassar algumas dificuldades (exemplo: pais que recorreram ao auxílio de terapeuta da fala, no caso de jovens com dislexia).

Estes dados são confirmados por vários autores. Segundo Musgrave (1979) a família surge como um importante núcleo na aprendizagem do indivíduo, especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de atividades de rotina. Marques (1991) refere que quando existe um envolvimento dos pais as crianças manifestam maior aproveitamento e aumentam as suas capacidades intelectuais e comportamentais, referindo o autor que quando as famílias participam na vida das escolas e acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico *background* mas cujos pais se mantêm afastados da escola.

Para Cerutti e Knopf (2010) os resultados obtidos pelos alunos, independente da classe social, são influenciados pela forma como a família se comporta em relação ao desempenho escolar destes. Pais interessados formam uma base sólida que auxiliam na execução de tarefas escolares levando a um maior rendimento escolar.

Nos resultados referentes à **categoria 3 - integração laboral**, todas as mães se mostraram muito satisfeitas, com o trabalho dos seus filhos, bem como todos responderam não terem sentido dificuldades nenhuma na sua integração.

Na questão da preocupação em relação ao futuro, a maioria respondeu que a preocupação era relativa, ou seja, que como todos os pais se preocupavam de modo geral e nada em concreto. Uma mãe, respondeu recear pelo filho quando ela morresse; porém conforta-se com o fato de os outros dois filhos serem muito unidos com o irmão e acredita que estes cuidem dele. Uma mãe respondeu ter medo que a filha voltasse a ter uma recidiva em relação ao seu estado de saúde, pois esta sofreu de leucemia e uma respondeu preocupar-



se quanto a continuação ou não da comparticipação do estado, as próteses auditivas que a sua filha utilizava, pois estas são muito dispendiosas

#### **4.3 - Discussão dos resultados obtidos nas entrevistas efetuadas aos empresários**

Resultados referentes à **categoria 1 - integração laboral de pessoas com necessidades especiais**, quando se perguntou se a empresa/ empresário conhecia a lei dos empregos protegidos todos os inquiridos responderam sim, à exceção de um que demonstrou não conhecer. Nas restantes questões deste grupo onde o intuito era conhecer qual a opinião sobre a integração laboral de pessoas com Necessidades Especiais, todos responderam no sentido de fazer transparecer que a lei dos empregos protegidos deve ser cumprida, bem como que o Estado tem por obrigação melhorar e promover políticas de emprego específicas para pessoas com Necessidades Especiais. Neste conjunto de questões os inquiridos responderam ainda que a integração de pessoas com necessidades especiais deve ser feita também a partir das escolas, bem como os colegas devem igualmente auxiliar na inclusão destas pessoas nos seus postos de trabalho. Ainda foi salientado, neste conjunto de respostas a importância das campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras.

A Carta Social Europeia (Conselho da Europa, 1996), que refere que os Estados Membros têm a incumbência de auxiliar o acesso ao emprego das pessoas com dificuldades, adotando medidas de ajustamento das condições de trabalho encorajando assim os empregadores tanto na contratação, como na manutenção de contratos de trabalho em meio laboral ou, se necessário, a adaptação ou criação de empregos protegidos.

Quanto à integração de pessoas com necessidades especiais deve ser feita também a partir das escolas, confirma a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) quando anota a necessidade de apoiar os jovens com NEE na transição da escola para a vida ativa, tendo como objetivo a constituição de cidadãos autónomos no ponto de vista económico, sendo que a escola lhes oferece um currículo vocacional, compreendendo programas específicos de transição, no sentido de os preparar para a vida depois da escola (TVA):

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-



los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e 50 de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades. Estas atividades terão de efetuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes. (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p. 34).

Na **categoria 2 - o que deve ser feito para integrar estas pessoas**, todas as questões foram respondidas de modo favorável. Nestas, os empresários demonstraram pelas suas respostas, que será pertinente existir formação adaptada a cada um com base nas suas características, bem como existirem cursos de formação adaptados a cada indivíduo, aumento das políticas de emprego, aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras.

Martins (2005) salienta a importância da promoção de políticas de emprego e descreve-as como um conjunto de políticas sociais que visam assegurar o pleno emprego, traduzindo-se numa série de medidas constituídas coerentemente para a aquisição de um ou vários objetivos que poderão adaptar-se sobre a oferta e procura de emprego.

Pode dizer-se que as ações que mais auxiliam a inserção sócio laboral são:

- A formação (cursos educativos adaptados às diversas capacidades);
- Desenvolvimento e a variação de ofertas (cumprimento da reserva legal de postos de trabalho para pessoas com Necessidades especiais erigido pela legislação portuguesa);
- Ampliação das políticas ativas de emprego;
- O esclarecimento constante às empresas sobre as vantagens fiscais que procedem da contratação de pessoas com deficiência;



- Sensibilização da sociedade e das organizações (públicas e privadas) com o intuito de olharem para as pessoas com deficiência como cidadãos que carecem de um posto de trabalho para que possam ser autônomos.

Sassaki (2006) enuncia alguns fatores internos que facilitam a inclusão das pessoas com deficiências nos trabalhos/empresas:

- garantia de acessibilidade ao local de trabalho;
- ajustamento/adaptação de aparelhos, máquinas, ferramentas e equipamentos;
- apropriação de procedimentos de trabalho;
- estabelecimento de programas de integração e treinamento adequados a essas pessoas;
- garantia de igualdade de oportunidades e valorização do potencial de todas as pessoas;
- fundação de empregos a partir de cargos já criados;
- campanhas de sensibilização para chefias e colegas de trabalho;
- aquisição de produtos de tecnologia assistida que promovam o desempenho profissional de empregados com deficiência.

Nos dados recolhidos na **categoria 4 - existiram ou não contratações por parte das empresas entrevistadas de jovens que concluíram a escolaridade mínima obrigatória incluídos no programa para jovens com necessidades especiais**, colocou-se a questão se nos últimos quatro anos aquelas empresas têm contratado pessoas com necessidades especiais, quatro responderam sim e uma respondeu não (sendo esta, a mesma que não conhecia a lei dos empregos protegidos, e não responde mais às duas seguintes e ultimas questões). Todas as restantes empresas responderam e demonstraram o seu contentamento em relação ao desempenho destes jovens no seu posto de trabalho, salientado estes ainda algumas das suas qualidades, bem como responderam afirmativamente quando se lhe colocou a questão se continuariam ou não a empregar estas pessoas.

Confirmam estes dados Goulart e Coimbra (2008) que desenvolveram uma pesquisa, em que concluíram que de um modo geral, os funcionários e gestores acreditam na capacidade das pessoas com deficiência de desenvolver tão bem suas atividades quanto os demais.

Buciuniene e Kazlauskaite (2010) registram que, depois de uma experiência bem-sucedida de inclusão, um empregador brasileiro, pediu a entidades competentes que lhe



encontrassem um funcionário incluído em programas de emprego de pessoas com Necessidades Especiais, referindo ele que estes tornam o ambiente muito melhor.





## Conclusões e implicações

Este estudo visava os seguintes objetivos:

- Saber quais foram os elementos facilitadores para a inclusão na vida ativa;
- Saber quais foram as barreiras à inclusão na vida ativa;
- Analisar o grau de satisfação dos jovens após a conclusão da escolaridade mínima obrigatória;
- Analisar as percepções da família face à inclusão social;
- Analisar as percepções das empresas para a inclusão.

Pensamos ter atingido os nossos objetivos, podendo concluir que, sendo a nossa amostra oriunda de uma região do interior do país com todas as características próprias de regiões deprimidas, com altos índices de envelhecimento e pouco tecido empresarial, estes jovens conseguiram encontrar na escola, na família, nas relações sociais e no trabalho condições que lhe permitiram agora ser autónomos e estar incluídos.

No que diz respeito aos dois primeiros objetivos, elementos facilitadores e barreiras à inclusão na vida ativa, parece-nos que os elementos facilitadores se relacionam com a família e com a escola demonstrando as mães, na sua maioria, terem sido um apoio constante no desenvolvimento dos filhos e os jovens, referindo sempre terem tido o apoio necessário dos seus professores e terem gostado da escola.

Quanto à inserção no mercado de trabalho oito jovens inseriram-se sem dificuldade em tarefas pouco discriminadas, mas típicas da região e do seu meio social e económico. Dois jovens prosseguem estudos superiores, o que reflete sobretudo também o seu meio económico e social, neste caso mais favorecido.

As entidades empregadoras entrevistadas manifestaram claramente terem uma postura inclusiva e foram por isso também elementos facilitadores dessa inserção.

O meio onde residem estes jovens poderá também ser considerado um elemento facilitador pela proximidade pessoal e interinstitucional que facilita as interações e o apoio da comunidade.

Quanto ao objetivo três, grau de satisfação dos jovens após a conclusão da escolaridade mínima obrigatória, podemos inferir que os jovens parecem satisfeitos e não manifestam sinais negativos quanto aos apoios que tiveram durante o percurso escolar.



No que diz respeito aos dois últimos objetivos, percepções da família e das empresas face à inclusão social parecem ser favoráveis sem sinais de discriminação ou estereótipos.

As vivências e as considerações neste trabalho de investigação levam a propor as seguintes conclusões e recomendações.

Para que a inclusão e a participação social das pessoas com NE seja uma realidade será imprescindível que:

- As pessoas com NE e a sociedade de que a deficiência de cada um é, unicamente, uma parte circunstancial das suas vidas, desde que exaltem a sua substancialidade de pessoas autónomas, únicas, independentes, capazes, úteis e detentoras dos mesmos direitos de qualquer pessoa;
- Que todos adotemos consciência de que a igualdade de direitos requer para estas pessoas autonomia, vida privada, inclusão e participação social, igualdade na educação e acesso ao emprego;
- Como resultado, as ideologias, as atitudes, as políticas, as práticas e os serviços que conduzem à sua plena integração devem estar ensinados de princípios como: não discriminação, igualdade de oportunidades, ações políticas, inclusão educativa e acessibilidade ao emprego;
- A legislação sobre os empregos protegidos seja realmente posta em prática. Neste sentido, recorde-se que a Constituição Portuguesa prevê políticas de prevenção, tratamento, reabilitação e integração de pessoas com NE. Se no início significou um desafio benéfico para estas pessoas, o seu desenvolvimento pôs a nu desigualdades. Atualmente é considerado como incompleto e insuficiente, tanto na extensão e aplicação da lei, como na sua intencionalidade. Seria, no entanto, injusto não explicitar o muito que se conseguiu e os múltiplos enriquecimentos pessoais, tanto ao nível individual como na inclusão social e laboral. Contudo, existiram casos, em que este tipo de pessoas observou os seus direitos desrespeitados por incumprimento desta lei. Realmente, os diversos governos de diferentes etiologias, responsáveis pela sua aplicação, não executaram com os compromissos estabelecidos, tanto no desenvolvimento normativo, como na prestação dos serviços acordados.

Quando se colocou a questão para se perceber se as empresas se encontram capacitadas para garantir os direitos das pessoas com NE, notamos que continuam a ser fundamentais:

- Melhorias quantitativas e qualitativas no que se refere à integração escolar e laboral;



- Melhorias legislativas. Por sua vez, quando se pretende verificar se de facto há um avanço progressivo da inclusão educativa e social das pessoas com NE, confirma-se o avanço progressivo da integração educativa e social. Existem algumas experiências, todavia em fase de generalização realmente importantes e com resultados positivos como:
- Diversidade de modalidades de auxílio escolar de alunos com NE (como por exemplo os apoios as terapias, entre outros);
- Inserção laboral;
- Programas de transição para a vida ativa;
- Formação de professores.

Por fim, verifica-se que para superar as insuficiências e incumprimentos legislativos no que se refere à transição para a vida ativa (inserção laboral), será necessário que um novo marco legal complemente e atualize normas que possibilitam a transformação das condições possibilitando às pessoas com NE aceder a postos de trabalho. Porém, para que haja cumprimento desta, deve-se assegurar total acordo político e social comprometendo todos os Ministérios no que se refere à planificação, programação, gestão, aplicação e fiscalização, em colaboração com Associações de Pessoas com Deficiência e familiares. A partir das conclusões apresentadas - visando sempre a transição escola/trabalho para pessoas com NE propõem-se os seguintes princípios:

- A inclusão laboral das pessoas com NE deve ter como apoio uma formação prévia que aumente as suas capacidades pessoais e laborais;
- As atividades devem reger-se pelo princípio da normalização; A proteção das pessoas com NE deve ter como base a dotação de recursos essenciais para que estes possam ter a maior independência possível;
- O princípio de individualização exige que cada caso seja tido em conta segundo as suas próprias características. Portanto os objetivos devem ser planeados de forma individual,
- Os direitos dos trabalhadores com NE serão semelhantes aos direitos dos restantes trabalhadores;
- Cada pessoa com NE deve ter uma responsabilidade produtiva de acordo com a sua capacidade. Estes princípios orientar-se-ão no sentido de consagrar os meios fundamentais que permitam contrabalançar as desvantagens que provêm da própria deficiência e ao mesmo tempo minimizar as dificuldades que possam atuar negativamente na sequência do dito objetivo. Esta linha condutora centra-se na transição das etapas



(transição da vida educativa para vida laboral) surgindo assim a necessidade de formação adaptada a cada indivíduo segundo as suas características. Para compensar esta necessidade deve ser planeada uma sólida estrutura de formação, assente em diversos serviços (Serviços de Diagnóstico, Segurança Social, Serviço Permanente de Formação de Adultos, Serviços de Tratamento e Reabilitação, Formação Laboral) com identidade própria, mas correlacionados entre si. A organização destes serviços poderá permitir uma melhor formação das pessoas com NE, permitindo a estas que desenvolvam não só as habilidades para o trabalho, como também e não menos importantes, habilidades sociais.



## Bibliografia

- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Ainscow, M. & Ferreira, W., (2003). *Compreendendo a educação Inclusiva*. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*, 103–116. Porto, Porto Editora
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (3), 5-20.
- Almeida F. N. & Rouquayrol, M. Z. (2006). *História da Epidemiologia*. Em Almeida F. N. & Rouquayrol, M. Z. (2006) *Introdução à Epidemiologia*. 4.ed. (p.p.) 08-31. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologias da Investigação em psicologia e educação* (2º ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M.C., Tissi, M.C., & Oliver, F.C. (2000). Deficiência e atenção primária em saúde: do conhecimento à invenção. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v.11, n.1, 33-42.
- Alpino, A. M. S. (2008). *Consultoria colaborativa escolar do Fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Alpino, A. M. S. et al. (2005). *O aluno com deficiência física no ensino regular: necessidade e existência de apoio educacional*. Universidade Estadual de Londrina, Paraná. In: Terceiro Congresso Internacional de Medicina e Reabilitação da AACD e Quinto de Reabilitação da Oritel, Anais, São Paulo
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93.
- Ayres, J. R. C. M. (2004). O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 13, n. 3, 16-29.
- Aznar, A. S. et al. (2008). *Son ó Se Hacen, el campo del la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Novaeduc
- Baeroe, K. I., Jonathan, D. V., & Martine, S.C., J. (2017) On classifying the field of medical ethics. *BMC Medical Ethics*, v.18, n.30.



Baptista, M. N. (2004). *Psicoterapias cognitivo-comportamental e cognitiva: aspectos teóricos e terapêuticos no manejo da depressão e suicídio*. In M. N. Baptista. *Suicídio e depressão: atualizações* (pp.161-176). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

Baptista, M. N., & Oliveira, A. A. (2004). Sintomatologia de depressão e suporte familiar em adolescentes: um estudo de correlação. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14(3), 58-67.

Barnes, C. & Mercer. G. (2005). *Understanding Impairment and Disability: toward an international perspective*. Em C. Barnes, G. Mercer (orgs.), *The Social Model of Disability: Europe and the majority world*. Leeds: Disability Press.

Barnes, C. A. (2000). Working social model? Disability, work and disability politics in 21<sup>st</sup> century. *Critical Social Policy*, v. 20, n. 4, 441-457,

Berndt, J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence, *Child Development*, 53, 1447-1460.

Bierman, K. (2007). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.

Bogdan, R.; & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brasil. (2009). Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf), consultado em fevereiro de 2018.

Brown, S. W. & Swart, T. A. (1989). A gap analysis of professional service quality. *Journal of Marketing*, v.53, n.2, p.92-98.

Brown, L., Shiraga, B., & Kessler, K. (2006). The Quest for Ordinary Lives: The Integrated Post-School Vocational Functioning of 50 Workers with Significant Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (2), 93-121.

Buciuniene, I., & Kazlauskaite, R. (2010). Integrating people with disability into the workforce: the case of a retail chain. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 29(5), 534–538.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: John Wiley & Sons.

Butt, L. & Caplan, J. (2010). The rehabilitation team. In Frank, R. G. (Ed.), *Handbook of Rehabilitation Psychology*. (pp. 451–457) Washington, D.C.: American Psychological Association.



Campos, E. P. (2004). *Suporte social e família*. In J. Mello Filho. *Doença e família*. (pp. 141-161). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Candeias, A. A. (2009). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. Évora: CIEP.

Carvalho, F. M., & Marques, A. (2010). Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(3), 100–129

Cobb, R. Brian & Alwell, Morgen (2009). Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth with Disabilities: A Systematic Review. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. Volume 32, 2, 70-81.

Cónego, P., (1999). *Integração Profissional de Jovens com deficiência Mental* – Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Universidade de Aveiro. (trabalho não publicado).

Correia, L. M. & Cabral, M. do C., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Cabral, M. (1997b). Uma Nova Política em Educação. In L. Correia (Coord.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997) Colaboração: Um pressuposto para o Êxito da Inclusão. *Revista O Docente, edição especial*, 9-11

Costa, A. (coord.) (1998). *Transição para a Vida Adulta/Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Costa, A. (Coord.). (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: Caracterização das Respostas Educativas Proporcionadas aos Alunos dos 2º e 3º Ciclos com Currículos Alternativos ao Abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação.

Crockett, M., & Hardman, M. (2010). *Expected Outcomes and Emerging Values*. In J. McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 25-42). California: SAGE Publications.

Davies, D. & Fernandes, J.V. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.



Dias, J. C. (1993). *A Problemática da Relação Família - Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Trabalho final para obtenção do Diploma do Curso de Estudos Especializados – Educação Especial. Instituto Jean Piaget (não publicado).

Dias, M. A. F. (1993). As representações de sucesso da integração das crianças com necessidades educativas especiais. Tese de mestrado não publicada. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/275> consultado em abril de 2018.

DGIDC (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Lisboa: DGIDC

Effgen, S. K. (2006). *The educational environment*. In S. K. Campbell, D. W. Vander Linden, & R. J. Palisano, (Eds.), *Physical therapy for children* (3rd ed., pp. 955-982). Philadelphia: Saunders Elsevier.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, nº 7, 23-35.

Fernandez L.S. (1999). *Cómo orientar para a transición escuela-trabajo dos jóvenes discapacitados*. In Castiñeras, J.R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela: ICE.

Ferland, F. (2009). *Além da deficiência física ou intelectual: um filho a ser descoberto*. Londrina: Midiograf.

Ferreira S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.

Fontao M.P.G. (1999). *La preparación para la vida activa*. In Castiñeras, J. R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela: ICE

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. 2ª ed. Loures: Lusociência.

García, Aretio, L., Ruiz Corbella, M. e García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, Narcea-UNED

Garvin, D. A. (1984). What does “product quality” really means. *Sloan Management Review*, v. 26, n. 1, p. 23-43, Fall.

Giacon, B. D. M. A (2002). Educação necessária à Inclusão. *O Mundo da Saúde*. São Paulo, ano 26, v. 26, n. 3, jul/set.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.





- Gomes, C. & Barbosa, A. J. G. (2006). A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.12, n.1, p.85-100.
- Goulart, I. & Coimbra, C. (2008). *Inserção de Pessoas com Deficiência numa Empresa de Reflorestamento: um Estudo de Caso*. In: Encontro Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Administração, 32. Anais. Rio de Janeiro: Anpad.
- Graciano, M.I.G.& Figueira, E. (2000). A deficiência: aspectos sociais da reabilitação e trabalho interdisciplinar. *Temas sobre desenvolvimento*, v.9, n.49, p.40-51.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes
- Gusman, S. & Torre, C. A. (2001). *Fisioterapia em Paralisia Cerebral*. In: Souza, A. M. C.; Ferratetto, I. *Paralisia Cerebral aspectos práticos*. 2.ed. São Paulo: Memnon.
- Guy, B., Sitlington, P., Larsen, M., & Frank, A. (2009). What Are High Schools Offering as Preparation for Employment? *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (1), 30-41.
- Hartup, W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213-237). New York: Cambridge University Press.
- Jorqueira, A. C. & Blascovi-Assis, S. M. (2009). *Contribuições do fisioterapeuta na inclusão escolar de alunos com deficiência sob a perspectiva do brincar*. Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.9, n.1, p.76-91..
- Kafrouni, R. & Pan, M. A. G. (2001). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e os Impasses Frente à capacitação dos Profissionais da Educação Básica: um estudo de caso. *Interação*. Curitiba: Departamento de Psicologia da UFPR, v. 5, jan./dez., p.31-46.
- Lacerda, A. & Valla, V.V. (2006). *As práticas terapêuticas de cuidado integral à saúde como proposta para aliviar o sofrimento*. In: Pinheiro, R. & Mattos, R.A. (Orgs.). *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Cepesc/UERJ, Abrasco, p. 91-102.
- Ladd, G., Herald, S., & Andrews, R. (2006). Young Children's Peer Relations and Social Competence. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 23-54). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Lahey, B. & Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality*, 73 (2), 361-388.
- Libâneo, J.C. (2013). *Organização e Gestão da Escola*. Teoria e prática. 6ª Edição Revista e ampliada. Heccus Editora. S. Paulo.
- Lima-Rodrigues, L. (coord.), (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: 10 estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to Employment: Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children*, 73 (3), pp. 348-366.
- Lopres, P.& Maag, E. (2003). *The relationship between early disability onset and education and employment*. The Urban Institute, Washington, DC.
- Louro, C; (Coord.). (2001). *Acção Social Na Deficiência* – Universidade Aberta. Lisboa.
- Maciel, M.R.C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo Perspec.*, v.14, n.2, São Paulo, abr/jun, p. 71-78.
- Machado, M. H. (1997). *Os médicos no Brasil: um retrato da realidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Martínez Rueda, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da Escola Inclusiva: Atitudes dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área de Dificuldades de Aprendizagem. Original não publicado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. Disponível em [conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc\\_proceedings...view..](http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings...view..) consultado em outubro de 2018.
- Martins, B. (2005). *Políticas sociais na deficiência: Exclusões perpetuadas*. Coimbra, Centro de Estudos Sociais Laboratório Associado Universidade de Coimbra.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?*. Porto: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projeto educativo*. Porto: Asa Editores.



Mattos, R. A. A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). *Cad. Saúde Pública*, v.20, n.5, p.1411-6, 2004.

Mazzotta, M J. S. (2002). *Deficiências, Incapacidades e Necessidades Especiais*. São Paulo: Mackenzie.

McGuire, J. (2010). Promoting Self-Determination. In J. McDonnell, & M. Hardman, *Successful Transition Programs - Pathways for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 101-114). California: SAGE Publications.

Merhy, E.E. (2000). *Modelo de atenção à saúde como contrato social*. Texto Apresentado na 11ª Conferência Nacional de Saúde. Brasília.

Moraes, A. A. (2004). *Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997 – 2002)*. 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Florianópolis.

Morgado, V. (2003). Transição: Diferentes Mundos, Diferentes Linguagens. *Revista Integrar*; nº 20. Número Temático Educação e Formação de Técnicos. Lisboa. IEPF. SNRIPD. p. 37-41.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morningstar, M. (2002). *The Role of Families of Adolescents with Disabilities in Standards-Based Educational Reform and Transition*. In C. Kochhar-Bryant, & D. Bassett, *Aligning Transition and Standards-Based Education: Issues and Strategies* (pp. 125-156). Arlington: Council for Exceptional Children.

Musgrave, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

*National Information Center for Children and Youth with Disabilities* (1995). Traumatic brain injury (Fact sheet No. 18) Washington, DC.

Newcomb, A. & Bagwell, C. (1996) The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). New York: Cambridge University Press.

Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Um guia para professores. Porto: Porto Editora.

Nobre, M. I. R. S., Montilha, R. C. I. & Temporini, E. R. (2008). Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo.



*Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, v. 18, p. 46-52.

Noonan, P., Morningstar, M., & Erickson, A. (2008). Improving Interagency Collaboration - Effective Strategies Used by High-Performing Local Districts and Communities. *Career Development for Exceptional Individuals*. 31 (3), 132-143.

Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf) Consultada em setembro de 2018

OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: OMS.

ONU (1948). Declaração Universal dos direitos Humanos. Disponível em <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf> Consultada em setembro de 2018

Panaças, M. L. (2011). *O papel dos diretores de escolas no desenvolvimento da inclusão*. In “Desenvolvimento de las Culturas Inclusivas para la Educación en Portugal: Un Estudio de Caso”. Universidade da Extremadura, Espanha, tese de doutoramento não publicada, disponível no Centro de Recursos da Escola Superior de Educação de Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira C.A. & Fernández F.B. (1999) *Discapacidad y derechos de trabajo: Análisis comparativo en cuatro países de la Union Europea*. In Castiñeras, J. R.A. (ed.) Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas. Santiago de Compostela: ICE.

Perrin, J. M. (2002). *Doenças crônicas na infância*. In: Berhman, R. E.; Kliegman, R. M.; Jenson, H. B. Tratado de pediatria. 16.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,

Portugal, S. (coord.). (2010). *Estudo De Avaliação Do Impacto Dos Custos Financeiros E Sociais Da Deficiência, Relatório Final*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Price, J. (1996). Friendships of maltreated children and adolescents: Contexts for expressing and modifying relationship history. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 262-286). New York: Cambridge University Press.

Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.



- Ramos-Cerqueira, A. T. A. & Lima, M. C. (2002). The establishment of the physician's identity: implications for undergraduate medical teaching, *Interface. Comunic, Saúde, Educ*, v.6, n.11, p.107-16.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Riaño-Galán, A. et al. (2014). La Transición a la Vida Activa de las Personas con Discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste al trabajo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 20, n. 2, jun.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva. Reflexão Sobre Uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1, 7-14.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação inclusiva, estamos a fazer progressos*. Lisboa: FMH/UTL.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em educação inclusiva Vol. II*. Lisboa: FMH/UTL.
- Rojó & Pastor C. (1997). *Orientación Vocacional de Jovenes com Necesidades Especiales: Um Programa de Transición a la Vida Adulta*. Madrid: Editorial EOS.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534.
- Sá, S. M. P. & Rabinovich, E. P. (2006). Compreendendo a família da criança com deficiência física. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-84.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais*. 8ª Edição, Lisboa: Editorial Caminho.
- Sánchez, P.A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Rev. da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 7-18.
- Sánchez, P.A. (2003). “*Educación inclusiva: una escuela para todos*”. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Santos, L.A. (2002). *A reabilitação e o fisioterapeuta: formação profissional*. Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.2, n.1, p.29-41.
- Santos M. & Alberte, J. R. (1999). *A Inserción laboral como meta*. In Castiñeras, J. R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. Santiago de Compostela. ICE.



- Sancho, M. F. e Bahillo, C. G. (2013). *Inteligencia Límite. Perfil, Necesidades, Recursos y Propuestas de Mejora*. Zaragoza, Asociación Enlínea.
- Sanz, F. F. (2006) *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Sassaki, R. K (2000). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. (2006). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro. WVA.
- S.N.R. (Ed.) (1983). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. (coord. geral). (2007). *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Uma Estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia, CRPG Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. Disponível em [http://www.crpq.pt/estudosProjectos/Projectos/modelizacao/Documents/Mais\\_qualidade\\_de\\_vida.pdf](http://www.crpq.pt/estudosProjectos/Projectos/modelizacao/Documents/Mais_qualidade_de_vida.pdf), Consultado em setembro de 2018,
- Sprinthall, N. & Collins, A. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Story M. F. (2001). *Principle of universal design*. In Preiser, Wolfgang F. E. Ostroff, Elaine. *Universal Design handbook*. New York: Mc-Graw Hill.
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L. & Kohler, P. (2009). Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (3), 160-181.
- Thomas, G., Walker, D., Webb, J (1998) *The making of the Inclusive school*. London: Routledge Falmer.
- Torrigo, M.L.& Peris, R, C, (2005) *La integración Educativa y Social*. Barcelona: Ariel.
- Trainor, A. (2008). Using Cultural and social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 42 (3), 148-162.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, n.º 1





- Umphred, D. (1994). *Fisioterapia Neurológica*. 2ª ed. Editora Manole.
- Vieira, F. D & Pereira, M. C., (1994). *Se houvera quem me ensinara. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra.
- Vieira, Mendes, Frota & Frota. (2008). O cotidiano de mães com crianças portadoras de paralisia cerebral. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*. Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 55-60.
- Villegas, M.D.H. (1999). *Formación y empleo de los ciudadanos con NEE*. In Castiñeras. J.R.A. (ed.) *Educación e inserción socio-laboral de personas discapacitadas*. ICE, Santiago de Compostela.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto-Mensajero.
- Ward, L., Mallett, R., Heslop, P., & Simons, K. (2003). Transition planning: how well does it work for young people with learning disabilities and their families? *British Journal of Special Education*, 30 (3), 132-137.
- Warnock, R. (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Watkins, A. O., Lissabeck-Nielsen, Cor Meijer. (Edit.). (2006). *EuroNews on Special Needs Education*. European Agency for Development in Special Needs Education
- West, L., Corbey, S., Boyer-Stephens, A., Jones, B., Miller, R. & Sarkees-Wircenski, M. (1999). *Integrating transition planning into the IEP process*. (2nd ed.) Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.
- Wittenburg, D.C., Golden, Th. y Fishman, M. (2002). Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 195-206.



## **Referências normativas**

Constituição Portuguesa de 1976. Disponível em:

<http://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de junho, define o enquadramento normativo dos apoios educativos.

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de junho, define o enquadramento normativo dos apoios educativos, ponto 3, alínea a.

Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho

Diário da República. Decreto-Lei n.º 564/99. 21 de dezembro de 1999

Diário da República. Decreto-lei n.º 3/2008. Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>

Diário da República. Decreto de Lei n.º 54/2018.





# ANEXOS



## ANEXO 1 - GUIÃO PARA ENTREVISTA AOS JOVENS

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre

Esta entrevista destina-se aos jovens, que tenham concluído a escolaridade mínima obrigatória entre o intervalo de tempo 2012/2016 e que estiveram incluídos no programa de Educação Especial.

As respostas à entrevista destinam-se a fornecer elementos para um projeto de investigação, a desenvolver no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Domínio Cognitivo e Motor, que decorre na ESECS-IPP e está sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Panaças.

Pretende-se saber que respostas dão as escolas, às necessidades dos alunos incluídos em educação especial, bem como as empresas/ instituições locais à empregabilidade de pessoas que concluíram a escolaridade, incluídas no programa de Educação Especial.

Todas as respostas serão igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe que me responda as seguintes questões, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

Sexo:

Número de irmãos e que lugar ocupa:

Grau de escolaridade:

Grau de escolaridade dos Pais:

### **Dados relacionados com o funcionamento psicológico:**

Consegues descrever quais são as tuas melhores habilidades?

Consegues descrever quais são as tuas maiores dificuldades?

Como descreves as tuas relações com as outras pessoas?

Tens namorado(a)?

Autonomia pessoal:

Que responsabilidades assumes em casa?

Caminhas sozinho pela cidade?



Mudas sozinho para outra povoação?  
Utilizas bem o telemóvel?  
Vais ao cinema sozinho com os teus amigos?  
Utilizas multibanco?

**Dados relacionados com a descoberta do problema:**

Pensas que tens algum tipo de dificuldade que não tem outras pessoas da tua idade?  
Como as defines?  
Em que momento tomaste consciência disso?  
Quem é que explicou o que significam as tuas dificuldades?  
Falaste sobre isso com os teus pais? Como reagiram?

**Dados relacionados com a escola:**

O que destacarias da escola em que frequentaste?  
Sentiste-te satisfeito na tua escola?  
O que é que mais gostavas na tua escola?  
O que é que gostavas menos na tua escola?  
O que é que mudavas na tua escola?  
Gostavas de teres estado em outra escola? Porquê?  
Quando tinhas algum tipo de dificuldade a quem recorrias na escola?  
Recebias normalmente a ajuda que esperavas?  
Quem te ajudava menos?  
Quem te ajudava a fazer os trabalhos de casa?  
Durante o percurso escolar teve alguma medida educativa, (como por exemplo apoio pedagógico, adequação no processo de avaliação, adequações curriculares, CEI)?  
Acha que essas medidas foram uteis para o seu sucesso escolar?  
Recreio:  
O que fazias no recreio?  
Divertias-te?  
Alguém te obrigava a fazer alguma coisa que não gostavas?

**Relação com os colegas:**

Como era a relação com os teus colegas de escola?  
Gostavas do modo como eras tratado?  
Quantos amigos tinhas na escola?  
Porque os consideravas amigos?  
Com que frequência os vias?  
Que tipo de coisas faziam?  
Fora da escola costumavas estar com esses amigos?  
Havia algum colega com quem não gostasses de estar? Porque?

**Professores:**

Como foi o teu relacionamento com os professores?  
Houve alguma coisa que gostasses menos no relacionamento com algum professor?



**Dados relacionados com a integração laboral:**

Trabalhas?

Em que consiste o teu trabalho?

Gostas do que fazes?

Como o conseguiste?

Acreditas que o trabalho que fazes é compatível com a tua formação profissional?

O que é que mais gostas de fazer?

Necessitas de algum tipo de ajuda para desempenhar o teu trabalho?

Quando surge alguma dificuldade quem te auxilia?

Acreditas que desempenhas com qualidade o teu trabalho?

Gostavas de realizar outro tipo de trabalho? Qual?

Vês algum tipo de dificuldade em consegui-lo?

Como vês o teu relacionamento com os teus colegas de trabalho?

Como vês o teu relacionamento com os teus chefes?

**Dados relacionados com o contexto dos tempos livres:**

Que atividades fazes nos teus tempos livres?

Qual gostas mais?

Como realizas essas atividades?

Existe alguma atividade que não realizes, mas gostavas de realizar?

O que é que te impede?



## **Anexo2 - Guião para entrevistas às famílias**

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre

Curso: Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

Esta entrevista destina-se aos jovens, que tenham concluído a escolaridade mínima obrigatória entre o intervalo de tempo 2012/2016 e que estiveram incluídos no programa de Educação Especial.

As respostas à entrevista destinam-se a fornecer elementos para um projeto de investigação, a desenvolver no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Domínio Cognitivo e Motor, que decorre na ESECS-IPP e está sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Panaças.

Pretende-se saber que respostas dão as escolas, às necessidades dos alunos incluídos em educação especial, bem como as empresas/ instituições locais à empregabilidade de pessoas que concluíram a escolaridade, incluídas no programa de Educação Especial.

Todas as respostas serão igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe que me responda as seguintes questões, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

Nome:

Data de nascimento:

Sexo:

Nível de Estudo:



**Dados Relacionados com a descoberta do Problema:**

Idade em que identificou o problema do seu filho?

Quais foram os primeiros sinais de alerta?

De que modo valorizou e comunicou o problema?

Recebeu ajuda psicológica por parte de profissionais para saber lidar e ultrapassar o problema?

Forneceram ao seu filho algum tipo de explicação sobre as dificuldades que apresentava?

**Dados relacionados com a história Educativa e escolar:**

O seu filho ia feliz para a escola?

Em que momentos o seu filho se mostrava mais motivado?

Em que momentos o seu filho se mostrava menos motivado?

Quais as principais dificuldades escolares do seu filho?

Medidas específicas adotadas para o apoio escolar?

A família recebeu alguma orientação e apoio da escola para ajudar o seu filho a ultrapassar essas necessidades?

Que medidas faltaram para o apoio necessário do seu filho no meio escolar?

**Dados relacionados com a integração laboral:**

Está satisfeito com o trabalho do seu filho?

Sentiu alguma dificuldade de integração do seu filho?

Que aspetos do futuro o preocupa mais com respeito ao seu filho?



## **Anexo 3 - Guião para entrevistas aos empresários/ empresas**

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre

Curso: Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

Esta entrevista destina-se aos empresários/ empresas ou instituições locais, cujo forneçam emprego a uma parte da população sobretudo local.

As respostas à entrevista destinam-se a fornecer elementos para um projeto de investigação, a desenvolver no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Domínio Cognitivo e Motor, que decorre na ESECS-IPP e está sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Panaças.

Pretende-se saber que respostas dão as empresas/ instituições locais à empregabilidade de pessoas que concluíram a escolaridade, incluídas no programa de Educação Especial.

Todas as respostas serão igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe que me responda as seguintes questões, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

Nome da empresa:

Número de empregados:

### **Opinião sobre a integração laboral de pessoas com Necessidades Especiais:**

Conhece a lei dos empregos protegidos?

No seu entender pensa que esta deve ser cumprida?

Acha que as pessoas com Necessidades Especiais devem fazer uma formação acrescida?

Marília De Jesus Bonito Guiomar



O estado deve melhorar e promover políticas de emprego específicas para estas pessoas?  
A integração das pessoas com Necessidades Especiais deve ser executada a partir da escola?

Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras?

**O que deve ser feito para integrar estas pessoas:**

Acha que seria pertinente existir orientação profissional com base nas características de cada um?

Pensa ser mais benéfico existir formação para adaptar estas pessoas aos postos de trabalho?

Pensa que deveria ter mais apoio dos técnicos para acompanhamento da inserção no trabalho da empresa/instituição?

**Quais são as ações que mais favorecem a inserção socio laboral das pessoas com Necessidades Especiais:**

Cursos formativos adaptados a cada um?

Incremento de diversificação de ofertas?

Aumento das políticas de emprego?

Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras?

Campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas com Necessidades Especiais?

**Perceber se existiram ou não contratações por parte das empresas entrevistadas, de jovens que concluíram a escolaridades mínima obrigatória incluídos no programa para jovens com Necessidades Especiais:**

Nos últimos quatro anos foi efetuada por parte desta empresa alguma contratação de pessoas que beneficiaram do programa para pessoas com Necessidades Especiais?

Está satisfeito com o seu desempenho?

Irá continuar a empregar este tipo de jovens?





## Anexo 4 - Matriz de análise das entrevistas aos jovens

### Dados relacionados com o funcionamento psicológico:

#### Consegues descrever quais são as tuas melhores habilidades?

J1	Gerir a casa e cozinhar.
J2	Gerir o negócio e interagir com os clientes.
J3	Sei lá, fazer o meu trabalho.
J4	Realizar o meu trabalho e pescar.
J5	A minha maior habilidade é jogar computador.
J6	Gerir a compra de animais em grande número.
J7	A minha maior habilidade é manusear máquinas.
J8	É ser bombeiro.
J9	Trabalhos com animais, organizar os meus estudos.
J10	Costurar, cozinhar, cuidar de crianças.

#### Consegues descrever quais são as tuas maiores dificuldades?

J1	Não sinto grandes dificuldades.
J2	Chegar a horas a algum local.
J3	Ler e escrever.
J4	Não encontro assim grandes dificuldades.
J5	Não acho que não tenho dificuldades.
J6	Leitura, sobretudo de grandes textos.
J7	Não encontro grandes dificuldades porque consigo fazer tudo.
J8	Não tenho nenhuma dificuldade.
J9	Gerir o tempo que gasto em cada tarefa, ser pontual.
J10	As vezes na compreensão de algumas palavras, quando as pessoas falam muito baixo ou muito rápido.

#### Como descreves as tuas relações com as outras pessoas?

J1	Boa, mas sou um pouco tímida.
J2	Boa.
J3	Tenho uma boa relação.
J4	Tenho um bom relacionamento com as outras pessoas.
J5	Dou-me bem com as pessoas.
J6	Tenho boas relações, dou-me bem com toda gente.
J7	Dou-me bem com toda a gente.
J8	Sempre me dei bem com toda gente.
J9	Com algumas pessoas tenho boas relações, com outras nem por isso.
J10	Boa mas sou um pouco reservada.



**Tens namorado(a)?**

J1	Sim.
J2	Sim.
J3	Sim e um filho.
J4	Sim.
J5	Não.
J6	Não.
J7	Sim.
J8	Sim.
J9	Sim.
J10	Sim.

**Autonomia pessoal:****Que responsabilidades assumes em casa?**

J1	Todas as de mãe, e mulher.
J2	Assumo todas.
J3	Nada, a minha mulher faz tudo, eu só trabalho na câmara.
J4	A minha responsabilidade é sustentar a casa.
J5	A minha responsabilidade é arrumar o meu quarto.
J6	Como vivo sozinho faço tudo, às vezes é que a minha mãe vai lá a casa fazer uma limpeza maior. fora isso eu limpo arrumo a casa e faço comida quando a dela termina.
J7	Ajudo a minha companheira na limpeza, aspiro e lavo o chão.
J8	Nenhuma, não tenho responsabilidades em casa.
J9	Arrumar e limpar a casa onde vivo na universidade e fazer a minha comida.
J10	Todas vivo sozinho, por isso arrumo limpo e cozinho.

**Caminhas sozinho pela cidade?**

J1	Sim, sem problema nenhum.
J2	Sim, claro.
J3	Sim, sem problema.
J4	Sim, sem qualquer tipo de problemas.
J5	Não.
J6	Sim, claro.
J7	Sim sem nenhuma dificuldade.
J8	Sim caminho.
J9	Sim.
J10	Sim.

**Mudas sozinho para outra povoação?**

J1	Sim.
J2	Sim.
J3	Sim.



J4	Sim.
J5	Não.
J6	Sim foi o que fiz quando fui para a universidade.
J7	Sim mudo.
J8	Sim não tenho nenhuma dificuldade.
J9	Sim, já o fiz quando fui para a universidade e gostei imenso dessa mudança.
J10	Sim.

### Utilizas bem o telemóvel?

J1	Sim.
J2	Sim.
J3	Mais ou menos, este mais novos sem botões não gosto nada deles, prefiro os de antigamente.
J4	Sim, sem dificuldades.
J5	Sim, utilizo.
J6	Sim.
J7	Sim.
J8	Sim.
J9	Sim.
J10	Sim.

### Vais ao cinema sozinho com os teus amigos?

J1	Não costumo ir.
J2	Não gosto muito de cinema.
J3	Não gosto de ir ao cinema.
J4	Não gosto de cinema.
J5	Sim vou sem nenhum problema.
J6	Sim, vou sempre que posso.
J7	Sim, quando tenho tempo.
J8	Não gosto de cinema.
J9	Sim.
J10	Sim.

### Utilizas multibanco?

J1	Sim.
J2	Sim.
J3	Não tenho.
J4	Sim.
J5	Não.
J6	Sim.
J7	Sim.
J8	Sim.
J9	Sim.



J10	Sim.
-----	------

**Dados relacionados com a descoberta do problema:****Pensas que tens algum tipo de dificuldade que não tem outras pessoas da tua idade?**

J1	Não.
J2	Não.
J3	Não.
J4	Não, penso que não.
J5	Não acho que não.
J6	Agora não muitas.
J7	Não, penso que não sou igual aos outros.
J8	Não consigo fazer o que todas as outras pessoas fazem.
J9	Agora absolutamente nenhuma, mas quando surgiu o problema tinha mesmo muitas.
J10	Se utilizar sempre as prótese auditivas não, mas se não as tiver não ouço quase nada.

**Como as defines?**

J1	
J2	
J3	
J4	
J5	
J6	Algumas vezes troco as palavra ao ler e escrever.
J7	
J8	
J9	Muito complicadas de superar fisicamente e emocionalmente.
J10	Complicadas.

**Em que momento tomaste consciência disso?**

J1	
J2	
J3	
J4	
J5	
J6	Mais quando mudei para o quinto ano.
J7	
J8	
J9	Quando comecei a sentir-me sem força nenhuma.
J10	Quando fui para a escola.

**Quem é que explicou o que significam as tuas dificuldades?**

J1	
----	--



J2	
J3	
J4	
J5	
J6	A terapeuta da fala.
J7	
J8	
J9	Os médicos.
J10	Foi a minha mãe.

**Falaste sobre isso com os teus pais? Como reagiram?**

J1	
J2	
J3	
J4	
J5	
J6	Com a minha mãe, arranjou-me uma terapeuta da fala particular.
J7	
J8	
J9	Sim, eles estavam devastados com a situação.
J10	Sim, reagiram com preocupação.

**Foi necessário o auxílio de algum profissional de saúde?**

J1	
J2	
J3	
J4	
J5	
J6	Sim a terapeuta da fala.
J7	
J8	
J9	Sim, médicos, enfermeiros e psicólogos.
J10	Sim, médicos, audiologistas e terapeutas da fala.

**Dados relacionados com a escola:****O que destacarias da escola em que frequentaste?**

J1	Os auxiliares, já nos conheciam e demonstravam carinho e auxiliavam no que era necessário.
J2	Era uma boa escola.
J3	Não gostava da escola.
J4	A escola era muito limpa e organizada.
J5	Era tudo bom.
J6	Nada de especial.
J7	Boa sempre gostei da minha escola.
J8	O ginásio era grande, gostava de lá ter aulas.



J9	Gostava de algumas coisas, como por exemplo a sala de convívio tinha muitas atividades e era muito ampla, tinha muita oferta formativa.
J10	Era uma boa escola.

### Sentiste-te satisfeito na tua escola?

J1	Sim, senti-me bastante satisfeita.
J2	Sim.
J3	Não gostava de nada.
J4	Sim, muito satisfeito.
J5	Sim porque gostava de lá andar.
J6	Sim muito.
J7	Sim, gostei muito de lá andar.
J8	Mais ou menos não gostava muito da aulas.
J9	Sim.
J10	Sim senti-me.

### O que é que mais gostavas na tua escola?

J1	Gostava de tudo.
J2	Gostava muito dos intervalos.
J3	Gostava muito dos intervalos e da hora da saída.
J4	Gostava de fazer os estágios durante os anos.
J5	Gostava de tudo.
J6	Gostava da sala de lazer porque estava com os meus amigos.
J7	Tinha poucos testes, a avaliação era mais por trabalhos.
J8	A aula de ginástica era a, minha preferida.
J9	A sala de convívio e a oferta formativa.
J10	Os professores eram muito atentos à minha situação.

### O que é que gostavas menos na tua escola?

J1	Nada a assinalar.
J2	Quando tinha de estudar.
J3	O que gostava menos, as aulas claro.
J4	Tantos trabalhos que tínhamos de fazer.
J5	Nada a apontar.
J6	Dos balneários porque eram pequenos.
J7	Nada de especial, gostava de tudo.
J8	Das outras aulas, porque não gostava muito de estudar.
J9	Os serviços eram muito restritos nos horários, por exemplo se me atrasava para chegar a secretaria, as senhoras podiam ainda lá estar mas já não atendia fora do horário nem que fosse um minuto. O bar também tinha pouca oferta.
J10	Nada de especial.

### O que é que mudavas na tua escola?

J1	Nada.
J2	Não mudava nada.
J3	Oh nada.



J4	Mudava a quantidade de trabalhos que tínhamos para fazer.
J5	Não mudava nada.
J6	Nada.
J7	Nada, era muito boa.
J8	Não sei acho que não mudava nada.
J9	Os serviços com horários mais flexíveis e o bar com mais variedade de comidas.
J10	Faria campanhas de sensibilização sobre a surdez.

### **Gostavas de teres estado em outra escola? Porquê?**

J1	Não.
J2	Não.
J3	Não, nem noutra nem nesta eu não gostava mesmo nada daquilo.
J4	Não, gostava daquela.
J5	Não, gostava da escola.
J6	Não, gostava de estar na minha escola.
J7	Não, gostava da minha.
J8	Não porque gostava muito do ginásio da escola.
J9	Não, nesta escola tinha os meus amigos, gostava imenso das instalações e era muito perto da minha casa.
J10	Não, não. Gostava muito desta escola e da forma como os professores lidavam com as minhas limitações.

### **Quando tinhas algum tipo de dificuldade a quem recorrias na escola?**

J1	Auxiliares ou colegas ou professores.
J2	Aos meus colegas ou aos auxiliares.
J3	Recorria aos meus colegas.
J4	Aos meus colegas.
J5	Quando isso acontecia recorria aos meus amigos.
J6	Aos colegas, professores ou auxiliares.
J7	Aos meus colegas.
J8	Os meus colegas ajudam-me.
J9	Às minhas amigas, telefonava ao meu irmão ou à minha mãe.
J10	Aos professores.

### **Recebias normalmente a ajuda que esperavas?**

J1	Sim recebia.
J2	Sim recebia.
J3	Sim.
J4	Sim sempre que pedia ajuda.
J5	Sim, recebia.
J6	Sim recebia sempre.
J7	Sim estavam sempre disponíveis.
J8	Sim recebia.
J9	Sim.
J10	Sim sim, sem duvida eles empenhavam-se muito para me ajudar.

### **Quem te ajudava menos?**



J1	Ninguém, todos me ajudavam sempre que necessário..
J2	Talvez os professores, a quem também recorria menos.
J3	Todos os que eu pedia ajuda, ajudavam.
J4	Com quem eu não me relacionava.
J5	Toda gente me ajudava.
J6	A que eu não pedia ajuda.
J7	Ajudavam-me por igual, nada a apontar.
J8	Ninguém, todos me ajudavam.
J9	Algumas pessoas de quem eu não gostava, como por exemplo alguns colegas.
J10	Ninguém.

### Quem te ajudava a fazer os trabalhos de casa?

J1	A minha mãe ou fazia no apoio escolar.
J2	A minha mãe ou a explicadora.
J3	Fazia sozinho, quando fazia o que era raro.
J4	Fazia sozinho e quando precisava pedia ajuda a algum colega.
J5	Os meus manos.
J6	Muitas vezes a minha mãe ou a minha explicadora.
J7	A minha mãe ajudava-me bastante.
J8	Ninguém porque nunca os fazia.
J9	A minha mãe.
J10	A minha mãe.

### Durante o percurso escolar teve alguma medida educativa, (como por exemplo apoio pedagógico, adequação no processo de avaliação, adequações curriculares, CEI)?

J1	Tive apoio pedagógico.
J2	Sim, tive apoio pedagógico.
J3	Acho que tinha apoio, mas nunca fui.
J4	Sim, tinha apoio na escola.
J5	Apoio, adequações no processo de avaliação, adequações curriculares.
J6	Não, não tive.
J7	Na escola tive apoio pedagógico.
J8	Tinha apoio pedagógico na escola.
J9	Sim todas as que descreveu exceto o CEI.
J10	Não nunca tive nenhuma dessas medidas.

### Acha que essas medidas foram úteis para o seu sucesso escolar?

J1	Sim foram bastante úteis, ajudaram-me muito.
J2	Sim, foram úteis.
J3	
J4	Sim, foram muito úteis.
J5	Sim acho que foram.
J6	Sim foram bastante úteis para o meu sucesso escolar.
J7	Sim foram muitos úteis para mim.
J8	
J9	Sim sim.
J10	





**Recreio:****O que fazias no recreio?**

J1	Falava com as amigas.
J2	Ir à pastelaria e falávamos.
J3	Nada, fumava um cigarro.
J4	Conversava com os meus colegas.
J5	Jogava a bola e jogava ping-pong.
J6	Estava com os meus colegas.
J7	Conversava muito com os meus amigos.
J8	Fumava um cigarro e íamos a pastelaria.
J9	Ouvíamos musica, conversar e íamos lanchar.
J10	Jogos, conversar, ler, estudar, fazer trabalhos.

**Divertias-te?**

J1	Sim.
J2	Sim, divertia-me muito.
J3	Não.
J4	Sim muito, era divertido.
J5	Sim, gostava muito de jogar.
J6	Sim bastante, gostava muito.
J7	Sim era uma diversão.
J8	Sim bastante também gostava dos recreios.
J9	Sim.
J10	Sim divertia-me.

**Alguém te obrigava a fazer alguma coisa que não gostavas?**

J1	Não, nunca ninguém me obrigou a fazer o que não gostava.
J2	Não, ninguém.
J3	Não nunca me obrigaram a fazer o que não queria.
J4	Não ninguém.
J5	Não nunca.
J6	Não isso nunca me aconteceu.
J7	Não, fiz sempre aquilo que quis.
J8	Não faço sempre tudo o que quero.
J9	Não.
J10	Não.



**Relação com os colegas:****Como era a relação com os teus colegas de escola?**

J1	Tive uma boa relação com os meus colegas.
J2	Tinha uma boa relação.
J3	Não me relacionava muito.
J4	Dava-me muito bem com os meus colegas.
J5	Era boa, dava-me bem.
J6	Sempre tive uma excelente relação com todos eles.
J7	Era muito boa, divertíamo-nos muito uns com os outros, bons tempos.
J8	Foi sempre boa, gostava muito de estar com eles.
J9	Era boa com quem gostava, com quem não gostava nem me relacionava.
J10	Boa.

**Gostavas do modo como eras tratado?**

J1	Sim.
J2	Sim.
J3	Sim gostava.
J4	Sim sempre fui bem tratado.
J5	Sim toda gente me tratava bem.
J6	Sim nunca me faltou nada.
J7	Sim sempre fui bem tratado.
J8	Sim sempre fui bem tratado.
J9	Sim.
J10	Sim gostava.

**Quantos amigos tinhas na escola?**

J1	Na escola tinha dois amigos.
J2	Não sei bem, tinha muitos colegas.
J3	Dois que não eram meus colegas de turma.
J4	Tinha aí uns quatro ou cinco.
J5	Tinha muitos amigos na escola.
J6	Na escola tinha cinco amigos próximos.
J7	Na minha escola tinha seis amigos.
J8	Tinha três colegas de escola.
J9	Quatro.
J10	Tinha dois amigos.

**Porque os consideravas amigos?**

J1	Porque estavam sempre comigo, partilhávamos muitas coisas.
J2	Porque estava sempre com eles nos intervalos e também fazia trabalhos de grupo.
J3	Porque os considerava amigos.
J4	Porque estávamos sempre juntos e ainda hoje somos amigos.



J5	Porque eram meus amigos.
J6	Porque me acompanhavam sempre.
J7	Porque me auxiliavam sempre que necessário.
J8	Porque eram meus colegas dávamo-nos bem.
J9	Porque eram minhas amigas até fora da escola, acompanhávamos nas férias, ajudavam-me se necessário, passavam o verão comigo na piscina de casa.
J10	Porque estávamos sempre juntas até eram minhas colegas de grupo.

### Com que frequência os vias?

J1	Nos cinco dias que estávamos na escola.
J2	Cinco a seis vezes por semana.
J3	Todos os dia de escola e fora da escola.
J4	Na escola e ao final de semana.
J5	Todos os dias na escola e ao fim de semana.
J6	Diariamente.
J7	Todos os dias.
J8	Quase todos os dias.
J9	Seis a sete dias na semana.
J10	Cinco seis dias por semana.

### Que tipo de coisas faziam?

J1	Fazíamos alguns jogos e falávamos.
J2	Fazíamos jogos e ouvíamos musica.
J3	Fumar e conversar.
J4	Conversávamos, íamos ate ao centro passear.
J5	Jogava a bola e ping-pong.
J6	Jogávamos futebol.
J7	Conversar e saíamos juntos.
J8	Íamos a pastelaria, conversávamos e íamos as largadas de touros.
J9	Ir para a piscina e as vezes também íamos ao jardim.
J10	Estudar, trabalhos de grupo, sair, ir ao bar ao jardim e as festas das terras em volta.

### Fora da escola costumavas estar com esses amigos?

J1	Não, estava com eles no tempo das aulas.
J2	Sim, quase sempre.
J3	Sim costumava.
J4	Sim.
J5	Sim era normal estar com eles.
J6	Sim estávamos sempre juntos.
J7	Nem sempre uns viviam noutras aldeias.
J8	Sim quase sempre.
J9	Sim.
J10	Sim costumava.



**Havia algum colega com quem não gostasses de estar? Porque?**

J1	Não, dava-me bem com todos.
J2	Não, dava-me bem com todos.
J3	Não, eu quando não gostava de algum não estava com ele.
J4	Não, eram todos meus amigos.
J5	Não, gostava de todos, dávamo-nos bem.
J6	Não dava-me bem com todos.
J7	Não gostava de estar com todos.
J8	Não.
J9	Sim, porque não gostava do feitio delas, eram gozonas.
J10	Não.

**Professores:****Como foi o teu relacionamento com os professores?**

J1	Tive sempre um bom relacionamento com eles.
J2	Foi bom.
J3	Foi bom, nunca tive problemas com os professores.
J4	Sempre tive um bom relacionamento com eles.
J5	Sempre me dei bem com eles.
J6	Tive sempre um bom relacionamento com os professores.
J7	Foi sempre bom, gostava muito deles.
J8	Mais ou menos.
J9	Bom.
J10	Foi um bom relacionamento.

**Houve alguma coisa que gostasses menos no relacionamento com algum professor?**

J1	Não.
J2	Não.
J3	Não correu sempre bem.
J4	Não demo-nos sempre bem.
J5	Não sempre me dei bem com todos eles.
J6	Não correu tudo bem com os meus professores.
J7	Não sempre nos demos bem, ate não era um aluno desassossegado.
J8	Não gostava muito de muitas conversas.
J9	Não.
J10	Não.

**Dados relacionados com a integração laboral:****Trabalhas?**

J1	Não, neste momento estou desempregada.
J2	Sim.
J3	Sim.
J4	Sim.



J5	Sim.
J6	Não, não trabalho porque estou na universidade a tirar a licenciatura em Engenharia agrícola.
J7	Sim.
J8	Sim.
J9	Não, estudo na universidade, enfermagem de veterinária.
J10	Sim.

**Em que consiste o teu trabalho?**

J1	
J2	Tenho uma cafetaria.
J3	Sou calceteiro.
J4	Estou numa herdade, trabalho no campo.
J5	Levar papéis e estar no pavilhão.
J6	
J7	Manusear máquinas numa adega.
J8	Sou bombeiro.
J9	
J10	Auxiliar de educação.

**Gostas do que fazes?**

J1	
J2	Gosto muito.
J3	Sim, gosto do que faço.
J4	Sim, gosto.
J5	Sim gosto.
J6	
J7	Sim gosto muito mesmo.
J8	Sim gosto muito, era um sonho de pequenino.
J9	
J10	Sim gosto, pois gosto imenso de crianças.

**Como o conseguiste?**

J1	
J2	O espaço estava por augar, e eu tentei e consegui.
J3	Consegui este trabalho através da camara.
J4	Havia uma pessoa amiga que sabia que precisavam de alguém para ir cuidar de monte, e eu liguei aos donos fiz a entrevista e fiquei lá a trabalhar já a um ano.
J5	Consegui através da câmara.
J6	
J7	Candidatei-me a uma vaga e consegui o lugar.
J8	Fui como voluntário no início e depois fui contratado.
J9	



J10	Candidatei-me a uma vaga, fui selecionada para uma entrevista e fiquei logo colocada.
-----	---

**Acreditas que o trabalho que fazes é compatível com a tua formação profissional?**

J1	
J2	Sim, acredito que é.
J3	Sim é.
J4	Não, não é.
J5	Sim é compatível.
J6	
J7	Não porque mais tarde é que aprendi a manusear estas máquinas.
J8	Sim na formação pessoal.
J9	
J10	Sim, acredito que é compatível porque já fiz muitas formações na área.

**O que é que mais gostas de fazer?**

J1	
J2	Tentar ajudar aqueles clientes que não sabem bem o que desejam comer ou beber.
J3	O que mais gosto é de fazer a massa para encher.
J4	Gosto de fazer de tudo, tratar do gado, tratar da terra, a manutenção do monte.
J5	Levar os papéis, porque ando sempre a circular.
J6	
J7	Tudo desde que esteja ativo.
J8	Gosto muito de apagar os fogos e também de desmatar.
J9	
J10	Brincar com eles, cantar canções, ensaiar teatros.

**Necessitas de algum tipo de ajuda para desempenhar o teu trabalho?**

J1	
J2	Não, só quando tenho muitas pessoas para atender.
J3	Não, consigo fazê-lo sozinho.
J4	Não, consigo fazê-lo sozinho.
J5	Não faço tudo sem ajuda.
J6	
J7	Não sei fazer sozinho.
J8	Não tento ser muito profissional.
J9	
J10	Não.

**Quando surge alguma dificuldade quem te auxilia?**

J1	
J2	O meu namorado.
J3	Os meus colegas.
J4	Colegas, ou se for preciso o patrão.
J5	Os meus colegas lá no pavilhão.



J6	
J7	Recorro aos meus colegas.
J8	Por vezes os meus colegas ou o comandante.
J9	
J10	A professora.

**Acreditas que desempenhas com qualidade o teu trabalho?**

J1	
J2	Acredito que sim.
J3	Sim faço o meu trabalho com qualidade.
J4	Sim, acho que sim.
J5	Sim, faço por isso.
J6	
J7	Sim acho que sou profissional.
J8	Sim tento fazer isso.
J9	
J10	Sim, faço tudo com muito amor às crianças e dedicação e acho que isso desenvolve um trabalho com qualidade.

**Gostavas de realizar outro tipo de trabalho? Qual?**

J1	
J2	Não.
J3	Não, gosto muito do que faço.
J4	Não, gosto do meu trabalho.
J5	Não, porque gosto do que faço.
J6	
J7	Não, porque gosto muito do que faço.
J8	Não como disse é um sonho de pequenino.
J9	
J10	Não de forma nenhuma, como já disse gosto imenso de crianças, não poderia ter um trabalho que me deixasse mais feliz.

**Vês algum tipo de dificuldade em consegui-lo?**

J1	
J2	Não.
J3	
J4	
J5	Não.
J6	
J7	Não.
J8	Não.
J9	
J10	Não.

**Como vês o teu relacionamento com os teus colegas de trabalho?**

J1	
----	--



J2	Não tenho colegas de trabalho, trabalho sozinha excecionalmente quando tenho muita gente é que peço ajuda do meu namorado.
J3	Bom, dou-me bem com todos.
J4	Não temos nenhum problema, acho-o bom.
J5	Muito bom damo-nos todos bem.
J6	
J7	Bom ambiente entre todos nós.
J8	Bom, tem de haver muito companheirismo nesta profissão.
J9	
J10	Tenho um bom relacionamento com eles.

### Como vês o teu relacionamento com os teus chefes?

J1	
J2	Não tenho chefes, o negócio é por minha conta.
J3	Tenho um bom relacionamento.
J4	Bom, sem problemas.
J5	É um bom relacionamento com eles todos.
J6	
J7	Dou-me bem com todos eles sem exceção.
J8	Igual aos dos colegas.
J9	
J10	Também tenho um bom relacionamento.

### Dados relacionados com o contexto dos tempos livres:

#### Que atividades fazes nos teus tempos livres?

J1	Passeio com o meu filho e com o meu namorado.
J2	Passeio, vou ao centro comercial, ir aos encontros de carro tuning com o meu namorado.
J3	Ir até ao jardim, andar de mota, ir a pesca.
J4	Vou ver os meu pais, e os pais da minha companheira, ou vamos ao centro comercial e no verão também gosto de ir a praia e pescar.
J5	Pesca com os manos, ir a sala de jogos com os amigos, jogar computador, ir a bola com manos e o pai.
J6	Ajudo o meu pai e saio com os meus amigos.
J7	Passeio, faço btt, e vejo televisão.
J8	Largadas de touros, montar a cavalo e sair até ao café.
J9	Ir a piscina e ir ao bar.
J10	Passeio, vou aos meus pais, faço caminhadas, vou as compras e vou a piscina.

#### Qual gostas mais?

J1	Gosto de passear com os dois.
J2	Ir ao centro comercial ver as lojas.
J3	De andar de mota, gosto bastante de motas.
J4	Gosto muito de ir a praia.
J5	Ir à bola.
J6	Gosto de igual modo.





J7	Fazer btt aos ar livre.
J8	Largadas de touros, uma pessoa diverte-se muito.
J9	Gosto dos dois.
J10	Ir visitar os meus pais.

**Como realizas essas atividades?**

J1	Com muita alegria, gosto de estar com eles.
J2	Costumo ir com o meu namorado.
J3	Algumas vezes vou sozinho e outras com amigos.
J4	Vou sempre que posso ao fim de semana.
J5	Com os manos e com o pai.
J6	Com grande satisfação e alegria.
J7	Às vezes sozinho, outras vezes com amigos outras vezes com a namorada.
J8	Sempre com os meus amigos.
J9	Sempre que posso e com as amigas.
J10	Com alguma regularidade e muitas vezes sozinha.

**Existe alguma atividade que não realizes, mas gostavas de realizar?**

J1	Sim, ir ao cinema.
J2	Não.
J3	Não.
J4	Não.
J5	Não.
J6	Não sempre consegui fazer tudo o que queria.
J7	Não nada.
J8	Não.
J9	Sim, parapente.
J10	Não, consigo fazer tudo o que gosto.

**O que é que te impede?**

J1	O meu namorado não gosta, e como tenho um filho pequeno e está sempre comigo, não consigo ir.
J2	Nada.
J3	Nada.
J4	Nada.
J5	Nada.
J6	Nada.
J7	Não me impede nada, faço tudo o que gosto.
J8	Nada.
J9	Os meus pais não lhe acham muita graça.
J10	Nada.



## Anexo 5 - Matriz de análise das entrevistas às famílias

### Dados Relacionados com a descoberta do Problema:

#### Idade em que identificou o problema do seu filho:

M1	Por volta dos 12 anos, foi quando me apercebi.
M2	Acho que mais ou menos aos 6 anos.
M3	Quando estava na escola.
M4	Dentro dos 11, 12 anos.
M5	Aos 4/ 5 anos.
M6	Aos 10 anos
M7	Por volta dos 9 anos.
M8	Não tem problemas.
M9	Tinha 12 anos quando tudo se desencadeou.
M10	A minha menina tinha 2 anos.

#### Quais foram os primeiros sinais de alerta?

M1	Os professores, mostraram-se preocupados porque dava muitos erros a ler e escrever.
M2	Dificuldade em ler.
M3	Tinha dificuldade em aprender.
M4	Dificuldade aprender as coisas na escola.
M5	Comportamentos diferentes dos meus outros dois filhos, sobretudo o fato de se isolar muito. Se nós estávamos na sala, ele ia para o quarto, se nos íamos ter com ele ao quarto ele sorrateiramente ia para a sala.
M6	Algumas dificuldades na leitura até mesmo em frases pequenas e simples.
M7	Dificuldade em aprender.
M8	
M9	Mau estar geral, dores musculares incessantes, cansaço geral, apatia, e perda de apetite.
M10	Ela gostava muito de uma musica, e metia o rádio muito alto e dizia que não conseguia ouvir. Depois quando falávamos com ela, ela olhava fixamente nos nossos lábios.

#### De que modo valorizou e comunicou o problema?

M1	Fiquei muito preocupada e assustada com a situação.
M2	Fiquei a pensar o que fazer, falei com a professora e mais tarde já na outra escola falei com a diretora de turma para tentar uma ajuda.
M3	Fiquei muito preocupada com o problema.
M4	Preocupe-me muito.



M5	Fiquei muito preocupada, falei com os meus filhos, e depois procurei o médico de família que nos começou a encaminhar para outros especialistas.
M6	Aceitei, e procurei de imediato ajuda.
M7	Não valorizei muito.
M8	
M9	Fiquei alarmadíssima, comuniquei o problema aos restantes familiares e amigos, completamente destroçada.
M10	Fiquei muito preocupada e assustada com a situação.

**Recebeu ajuda psicológica por parte de profissionais para saber lidar e ultrapassar o problema?**

M1	Não foi necessário.
M2	Não foi preciso, penso que não era situação que merecesse auxílio a esse nível.
M3	Não, eu não entendo bem essas coisas de ajudas psicológicas. Falei com o meu marido e uma irmã minha e ajudamo-nos.
M4	Não.
M5	Sim recebi.
M6	Não foi necessário.
M7	Não foi preciso.
M8	
M9	Sim e essa ajuda foi preciosa, não só para mim como para o pai, irmão e para os avós.
M10	O médico de família.

**Forneceram ao seu filho algum tipo de explicação sobre as dificuldades que apresentava?**

M1	Sim, explicamos-lhe quais o que eram as dificuldades que tinha e que estaríamos presentes para auxiliar no que fosse preciso.
M2	Sim, explicaram.
M3	Não.
M4	Os professores ajudaram a explicar a situação.
M5	Não.
M6	Sim.
M7	Não foi preciso.
M8	
M9	Sim.
M10	Sim, mas como ela era tão pequenina, na altura não valorizou, nem nos tivemos com grandes explicações.

**Dados relacionados com a história Educativa e escolar:**

**O seu filho ia feliz para a escola?**

M1	Sim, sempre com vontade.
M2	Sim, gostava bastante.
M3	Não muito, não gostava muito de lá andar só ia mesmo porque tinha de ser.
M4	Sim, porque ele gostava de andar na escola.
M5	Ia muito feliz, gostava muito da escola.



M6	Sim, bastante feliz.
M7	Sim ia muito feliz.
M8	Sim sempre feliz.
M9	Sim, quando podia ir.
M10	Sim, sempre.

**Em que momentos o seu filho se mostrava mais motivado?**

M1	Na altura de receber as notas ficava um pouco ansiosa.
M2	No inicio dos períodos escolares, pois gostava de conhecer os professores, os colegas, de adquirir material novo.
M3	Quando acabavam as aulas.
M4	Sempre, ia sempre motivado.
M5	Ia sempre muito feliz por ir para a escola.
M6	Nunca o senti desmotivado.
M7	Sempre andou motivado.
M8	Andava sempre feliz.
M9	Quando não fazia quimioterapia pois podia ir a escola.
M10	Sempre.

**Em que momentos o seu filho se mostrava menos motivado?**

M1	Quando tinha testes ou fichas de avaliação, porque ficava sempre muito preocupada.
M2	No final dos períodos escolares, porque alguns colegas não se encontravam com muita regularidade, porque se aborrecia e estar em casa tanto tempo.
M3	Quando tinha fichas para ser avaliado.
M4	Nunca notei desmotivação.
M5	Nunca.
M6	
M7	Quando tinha muitos trabalhos, às vezes stressava.
M8	Nunca o vi desmotivado.
M9	Quando fazia a quimioterapia.
M10	Nunca notei.

**Quais as principais dificuldades escolares do seu filho?**

M1	Ler e escrever.
M2	Tinha dificuldade em ler.
M3	Não aprendia as coisas, tinha muitas dificuldades.
M4	Tinha dificuldade em aprender.
M5	Precisava de ajuda em todas as disciplinas.
M6	Tinha dificuldade na leitura.
M7	Tinha dificuldade na parte da leitura.
M8	Não tinha dificuldades.
M9	Nenhuma em especial, só quando perdia muita matéria às vezes necessitava de um auxílio maior.
M10	Só a audição, não teve muita dificuldade pois começou logo a utilizar os aparelhos.



**Medidas específicas adotadas para o apoio escolar?**

M1	Teve aulas de apoio escolar.
M2	Teve aulas de apoio escolar.
M3	Os professores ajudavam-no e eu acho que a escola lhe dava mais aulas, acho que o nome era a poio, mas eu acho que ele não ia.
M4	Tinha apoio.
M5	Tinha apoio, ensino adaptado a ele e terapias.
M6	Terapia da fala.
M7	Tinha apoio.
M8	Não conheço.
M9	As faltas eram justificadas, testes em épocas diferentes se necessário, apoio para acompanhar a matéria perdida.
M10	Não.

**A família recebeu alguma orientação e apoio da escola para ajudar o seu filho a ultrapassar essas necessidades?**

M1	Não, nunca. Também não foi necessário, nem nós procuramos a escola para nos auxiliar nisso.
M2	Sim, tivemos.
M3	Sim, recebemos.
M4	Não, nunca.
M5	Sim.
M6	Não.
M7	Não foi preciso.
M8	Não.
M9	Sim.
M10	Não.

**Que medidas faltaram para o apoio necessário do seu filho no meio escola?**

M1	Não sei, acho que nenhuma.
M2	Não faltou nada, a escola e os professores estavam sempre pontos a auxiliar.
M3	Nenhuma.
M4	Penso que nenhuma pelo menos ele nunca se queixou e nos também não notamos nada.
M5	Nenhuma, muito pelo contrário.
M6	Nenhuma.
M7	Nenhuma.
M8	Nenhuma.
M9	Não senti nenhuma.
M10	Nenhuma.

**Dados relacionados com a integração laboral:****Está satisfeito com o trabalho do seu filho?**

M1	Não trabalha, está desempregada.
M2	Sim, estou muito satisfeita. Ela gosta muito do que faz e isso é muito bom para ela.



M3	Sim, mas ganha muito pouco.
M4	Sim muito, ganha o dinheirinho dele, orienta-se, trabalha é responsável é bom para ele e para nós também ele já não depender de nós.
M5	Muito e ele também.
M6	Não trabalha, estuda na universidade.
M7	Sim.
M8	Sim.
M9	Ela não trabalha, está a tirar um curso superior na universidade.
M10	Sim, é muito bom ela estar a trabalhar, por vários motivos. Para não se sentir inferior nem diferente das outras pessoas, e porque é completamente independente na questão monetária.

### **Sentiu alguma dificuldade de integração do seu filho?**

M1	
M2	Não, correu sempre tudo bem.
M3	Não, ele sempre se desenrascou.
M4	Não, integrou-se muito bem.
M5	Nenhuma.
M6	
M7	Não, integrou-se bem.
M8	Não.
M9	
M10	Não.

### **Que aspetos do futuro o preocupa mais com respeito ao seu filho?**

M1	O normal de cada mãe, sobretudo porque ela já tem o filho para criar.
M2	Como todas as mães preocupo-me, mas nada em concreto.
M3	Se ele tem trabalho ou não, é sempre muito importante.
M4	Nada, ele é muito responsável.
M5	Como é normal preocupo-me com o dia que eu lhe faltar, mas como os irmãos são muito amigos dele penso que eles cuidarão dele.
M6	Não tenho grandes preocupações com o futuro do meu filho.
M7	Nada de concreto.
M8	Nada.
M9	Tenho uma grande preocupação, se ela sofre uma recidiva na área da saúde.
M10	Que ela não consiga sempre o apoio para pagar as próteses auditivas que normalmente muda de 5 em 5 anos e são muito dispendiosas.



## Anexo 6 - Matriz de análise das entrevistas às empresas/ empresários

### **Opinião sobre a integração laboral de pessoas com Necessidades Especiais:**

#### **Conhece a lei dos empregos protegidos?**

E1	Sim.
E2	Sim
E3	Sim.
E4	Não.
E5	Sim.

#### **No seu entender pensa que esta deve ser cumprida?**

E1	Sim.
E2	Sim.
E3	Sim.
E4	Desconhece.
E5	Sim.

#### **Acha que as pessoas com Necessidades Especiais devem fazer uma formação acrescida?**

E1	Sim para lhes dar um pouco mais de formação na área em que irão trabalhar, mas essa formação específica deveria ser alargada a todos os trabalhadores.
E2	Devem ter o mesmo direito e oportunidades que as outras pessoas ditas normais.
E3	Sim, de forma a formar pessoas capacitadas embora as suas limitações.
E4	Sim.
E5	Sim, sobretudo para os prepara para o mercado de trabalho embora por vezes estes até possam ter tarefas simples a desempenhar.

#### **O estado deve melhorar e promover políticas de emprego específicas para estas pessoas?**

E1	Sim, claro essa tarefa pertence somente ao estado.
E2	Com certeza, é da responsabilidade do estado.
E3	Obviamente, já que o estado promove tantos rendimentos a carenciados, não pode esquecer-se que estas pessoas também necessitam de apoio.
E4	Sim.
E5	Sim, o estado não só pode como tem o dever de cuidar de criar políticas que facilitem a maior empregabilidade a pessoas com necessidades especiais.

#### **A integração das pessoas com Necessidades Especiais deve ser executada a partir da escola?**

E1	Sim, a escola deve preparar a sua integração, pois é lá que existem professores especializados, capazes de ajudar estas pessoas a integrar-se.
----	--



E2	Pode não se, é uma responsabilidade de todos.
E3	Sim. é na escola que as pessoas começam a desenvolver a capacidade de se lidar com outras, se lá não o fizerem dificilmente o farão no contexto do trabalho, por isso é dever dos professores auxiliarem também nessa área.
E4	Sim.
E5	Não necessariamente, a escola pode tentar alguma medida de acompanhamento dessas pessoas no início do trabalho, mas penso que essa responsabilidade também passa a ser da entidade empregadora e dos colegas.

**Devem ser feitas campanhas de sensibilização junto das entidades empregadoras?**

E1	Sim, penso que essa medida é muito importante, para sensibilizar as entidades sobre a importância de empregar estas pessoas.
E2	Sim e não só.
E3	Sim, é importante relembrar as empresas sobre as necessidades de empregar pessoas com deficiências para que minimamente estas tenham uma vida normal.
E4	Sim.
E5	Sim, este tipo de campanhas nunca são demais, temos o dever como cidadãos ditos normais de promover medidas para ajudar os mais frágeis a inserirem-se numa sociedade que ainda hoje se mostra preconceituosa.

**O que deve ser feito para integrar estas pessoas:**

**Acha que seria pertinente existir orientação profissional com base nas características de cada um?**

E1	Sim, é importantíssimo essa medida, pois cada um é diferente do outro.
E2	Evidente, não somos todos iguais, cada caso é um caso.
E3	Sim, não só é necessário como penso ser de extrema importância pois assim consegue-se formar cada um individualmente trabalhando diretamente com as suas maiores habilidades, construindo assim um trabalhador muito mais bem preparado.
E4	Sim.
E5	Sim acho, pois cada um age de modo diferente e individual.

**Pensa ser mais benéfico existir formação para adaptar estas pessoas aos postos de trabalho?**

E1	Sim.
E2	Sim.
E3	Sim.
E4	Sim.
E5	Sim.

**Pensa que deveria ter mais apoio dos técnicos para acompanhamento da inserção no trabalho da empresa/instituição?**

E1	Sim.
E2	Sim.
E3	Sim.
E4	Sim.
E5	Sim.





**Quais são as ações que mais favorecem a inserção socio laboral das pessoas com Necessidades Especiais:**

**Cursos formativos adaptados a cada um?**

E1	Sim.
E2	Sim.
E3	Sim.
E4	Sim.
E5	Sim.

**Incremento de diversificação de ofertas?**

E1	Sim.
E2	Sim.
E3	Sim.
E4	Sim.
E5	Sim.

**Aumento das políticas de emprego?**

E1	Sim.
E2	Sim.
E3	Sim.
E4	Sim.
E5	Sim.

**Aumentar as vantagens fiscais para as entidades empregadoras?**

E1	Sim.
E2	Sim é de extrema importância.
E3	Sim.
E4	SIM.
E5	Sim.

**Campanhas de sensibilização a favor do emprego para as pessoas com Necessidades Especiais?**

E1	Sim.
E2	Sim.
E3	Sim.
E4	Sim.
E5	Sim.



**Perceber se existiram ou não contratações por parte das empresas entrevistadas, de jovens que concluíram a escolaridades mínima obrigatória incluídos no programa para jovens com Necessidades Especiais:**

**Nos últimos quatro anos foi efetuada por parte desta empresa alguma contratação de pessoas que beneficiaram do programa para pessoas com Necessidades Especiais?**

E1	Sim.
E2	Sim, neste momento estão quatro a câmara sempre deu oportunidade a pessoas adaptadas a programas específicos.
E3	Sim.
E4	Não.
E5	Sim.

**Está satisfeito com o seu desempenho?**

E1	Sim, são pessoas muito responsáveis.
E2	Sem dúvida, até agora todas as pessoas que empregamos dentro desse âmbito, continuam connosco o que significa que o seu trabalho é realizado com qualidade.
E3	Sim, são muito empenhados em realizar os seu trabalho, por norma a maioria são muito pontuais e assíduos, o que faz deles bons trabalhadores.
E4	
E5	Sim muito, essas pessoas parece que sentem a necessidade de se empenharem mais para que o seu trabalho seja bom, e na verdade esse desempenho é muito favorável ao bom resultado do seu trabalho.

**Irá continuar a empregar este tipo de jovens?**

E1	Sim.
E2	Com certeza.
E3	Sim, claro. Todos temos o dever de integrar estas pessoas na sociedade.
E4	
E5	Sim. é muito importante que as empresas se sensibilizem e continuem a empregar estas pessoas e eu como membro responsável na empregabilidade desta casa, pretendo sempre dar continuidade a esta inclusão de pessoas com necessidades especiais.



## Anexo 7 - Declaração do consentimento informado



COMISSÃO DE ÉTICA

### Declaração de Consentimento Informado

**NOTA:** A Declaração de Consentimento Informado a redigir, deve ser específica, verdadeira e esclarecedora do Estudo/Projeto de Investigação, devendo ser acrescentados dados considerados pertinentes ou eliminados os não aplicáveis.

Compete ao Investigador(es) prestar aos Participantes do Estudo/Projeto as informações necessárias ao Consentimento livre e esclarecido.

Sugere-se que seja anexo à Declaração de Consentimento Informado um folheto informativo e esclarecedor sobre o Estudo/Projeto para facultar aos Participantes.

#### AO PARTICIPANTE / REPRESENTANTE:

**Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento.**

**Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.**

#### Caro Senhor(a)

No âmbito de ----- o(s) investigador(es)-----pretende(m) realizar um Estudo/projecto de investigação com o tema -----e cujo objectivo principal é-----

A evolução dos conhecimentos científicos, nos mais diversos domínios, tem sido possível graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da sua participação.

Asseguramos que neste estudo/projecto será mantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

#### Declaração de participante:

- Declaro ter compreendido os objectivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;

- Declaro ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora;

- Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada.

- Declaro ter-me sido garantido que posso desistir de participar a qualquer momento;

Assim, depois de devidamente informado (a) e esclarecido(a) **autorizo a minha participação** neste estudo/projecto:

(localidade e data)

Nome: \_\_\_\_\_



Assinatura do Participante/ Representante (riscar o que não interessa)

---

BI/ CD n.º, data/ validade

---

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**, ficando o **participante informado e esclarecido**:

Nome do investigador \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

